

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

Silvana Rodrigues de Souza Sato

**CONCURSO VESTIBULAR:
UM DISPOSITIVO MERITOCRÁTICO DE SELEÇÃO PARA
INGRESSAR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
CATARINA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do título de Mestre em Educação.

**FLORIANÓPOLIS – SC
2011**

Catalogação na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

S253c Sato, Silvana Rodrigues de Souza

Concurso Vestibular [dissertação] : um dispositivo
meritocrático de seleção para ingressar na Universidade
Federal de Santa Catarina / Silvana Rodrigues de Souza Sato ;
orientadora, Ione Ribeiro Valle. - Florianópolis, SC, 2011.

158 p.: il., grafs., tabs., mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa

Silvana Rodrigues de Souza Sato

**CONCURSO VESTIBULAR: UM DISPOSITIVO
MERITOCRÁTICO DE SELEÇÃO PARA INGRESSAR NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Florianópolis, 31 de agosto de 2011.

Prof.^a Dr.^a Célia Regina Vendramini
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Ione Ribeiro Vale
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr., Lucídio Bianchetti
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Lúcia Schneider Hardt
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Norberto Dallabrida
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Gaspar da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina

Aos calouros da Universidade Federal de Santa Catarina do ano de 2010 e a todos os interessados em uma maior democratização do ensino superior brasileiro.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Ione Ribeiro Valle, por apresentar-me ao mundo da pesquisa e conduzir-me por ele de maneira tão criteriosa e exigente: minha profunda gratidão pelas orientações, indicações de leituras e momentos de discussões. Tenha certeza de que seu apoio e afeto contribuem imensamente para que eu continue a buscar novos caminhos.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e aos professores das linhas de pesquisa Sociologia e História da Educação e Filosofia da Educação, que me aceitaram em suas aulas, propiciando leituras e debates enriquecedores na minha formação pessoal e profissional. Meu carinho sincero à Profa. Dra. Maria das Dores Daros, à Profa. Dra. Clarícia Otto, à Profa. Dra. Maria de Fátima Sabino Dias e à Profa. Dra. Lúcia Schneider Hardt.

Aos professores que compõem a banca examinadora deste estudo de Mestrado, Prof. Dr. Lucídio Bianchetti, por sua sempre calorosa recepção, seus valiosos apontamentos e correções no momento da qualificação até o término deste trabalho. À Profa. Dra. Lúcia Schneider Hardt, por ajudar a desmistificar verdades e ter dado excelentes contribuições a esta dissertação. Ao Prof. Dr. Norberto Dallabrida, que, mesmo em encontros tão rápidos, como nos corredores de congressos, disponibilizava contatos importantes. Tenha certeza de que seus conhecimentos referentes às trajetórias estudantis e ao ensino médio contribuirão para o aprofundamento das nossas investigações. À Profa. Dra. Vera Lúcia Gaspar da Silva, que, mesmo a distância, se fez tão presente na minha formação como pesquisadora.

À minha colega de mestrado e hoje amiga Danielly, que me acompanhou desde o processo de seleção até o dia da defesa, auxiliando-me com seus conhecimentos sobre o fazer da pesquisa. Saiba que nossa parceria, na escrita de artigos, nas viagens de estudos, no planejamento das aulas para o estágio-docência, nos trabalhos em grupo, na escrita desta dissertação e nos momentos difíceis deste trajeto, somente enriqueceu a qualidade dos resultados obtidos e, conseqüentemente, nossa amizade.

Aos colegas de mestrado das turmas de 2008 e 2009, que compartilharam leituras e entendimentos durante as aulas e os trabalhos. Meu muito obrigada especial à Marilane, à Flávia e à Juliana, por ouvirem minhas inseguranças durante o percurso, relendo

meus textos e acalentando-me nas madrugadas frias por intermédio do espaço virtual.

Às bolsistas do nosso grupo de pesquisa: Graziela Regina dos Santos, Mariele Martins, Rafaela Azevedo de Souza, Melina Kerber Klitzke e Joyce Santos da Silva, pela preciosa ajuda na aplicação dos questionários desta pesquisa no campus da UFSC de Florianópolis. A todas as pessoas que me receberam, quando da aplicação dos instrumentos nos *campi* da UFSC de Araranguá, Joinville e Curitiba.

Aos amigos do GPEFESC, pelo apoio e pelo compartilhar de conhecimentos da História e Sociologia da Educação. Meu afeto, principalmente à Ana, Marilândes, Júlia e Raquel.

À Capes, por ter-me concedido uma bolsa de estudos, que viabilizou participação em congressos nacionais e internacionais, compra de livros, entre outros serviços que envolvem a produção acadêmica.

Ao grupo de calouros da Universidade Federal de Santa Catarina, que respondeu ao questionário do projeto “Democratização do ensino superior em Santa Catarina” e que muito ajudaram para realização desta pesquisa.

À Nilza Goés, pela revisão do português para o exame de qualificação. Ao querido professor e poeta Juarez Segalin, pelas aulas de português e pela correção e formatação desta produção escrita no seu estágio final. Aos amigos Gustavo e Bárbara pelo incentivo e revisão do *abstract*.

Ao meu marido Hariton, por ter mudado de cidade e estar sempre ao meu lado para que meus sonhos profissionais se realizassem. A você agradeço também pela ajuda na elaboração dos gráficos e tabelas deste trabalho.

À minha mãe, Marli, por ter lutado por uma bolsa de estudos para mim na Escola Normal Rainha da Paz, atitude que ajudou a prolongar minha escolarização e que possibilitou o contato com a área educacional.

À Diva, ao Mário e à Herily por estarem sempre atentos com meu bem-estar e também apoiando meus estudos.

Às cinco mulheres fortes que marcaram minha vida pessoal e profissional: Profa. Dra. Maria Luiza Belloni, Cleusa Meurer, Juliete Schneider, Juliana Corrêa da Silva e Melissa Bonotto.

À Mariza, por sua amizade e por ter-me ajudado com as tarefas domésticas, principalmente nos momentos intensos de estudo e escrita.

Ao pitoco e ao scubi, por aquecerem meus pés e meu coração
em dias frios e solitários de árduo trabalho dissertativo.

*Que terrível trabalho tem um homem, sem
padrinhos e sem cabala, sem estar inscrito
em nenhuma corporação, sendo sozinho e
só tendo por recomendação um grande
mérito, para fazer luz sobre a obscuridade
em que se encontra, e chegar ao nível de
um tolo bem cotado! Quase ninguém
percebe por si mesmo o mérito dos outros
[...]. O gênio e os grandes talentos muitas
vezes faltam, às vezes também faltam
apenas as ocasiões: alguns podem ser
louvados pelo que fizeram, outros pelo
que teriam feito.*

(Jean de La Bruyère, 1645-1696).

RESUMO

A partir deste estudo propomo-nos analisar o concurso vestibular como dispositivo meritocrático de ingresso na Universidade Federal de Santa Catarina. A base empírica é constituída por uma amostra de universitários das primeiras fases de todos os seus cursos, aprovados no vestibular do ano de 2010. Para alcançar esse objetivo, buscamos compreender diferentes exames para acessar os níveis escolares, principalmente, os referentes ao ensino superior, compomos o atual perfil socioeconômico dos ingressantes da universidade federal catarinense e estudamos o modo como a aprovação ou reprovação no vestibular é explicada e sentida, a partir do entendimento dos candidatos aprovados no concurso do ano de 2010. Além disso, realizamos um levantamento das pesquisas sobre a temática e empreendemos estudos sobre as diferentes denominações atribuídas aos exames, juntamente com a análise de orientações oficiais que regulamentaram e/ou estão em vigor na legislação brasileira. Aprofundamos estudos em algumas teorias sociológicas contemporâneas de Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron e François Dubet, desejando entender a importância que os dispositivos de seleção e de classificação assumem no desenvolvimento das sociedades modernas. Identificamos os significados dos termos vestibular, concurso e exame, vocábulos de objetivos diferentes, embora inter-relacionados. A tabulação e a análise das informações contidas nos questionários aplicados aos acadêmicos nos levaram a concluir que a herança familiar, em todas as suas dimensões e com uma alta reconversão de capitais, tem pesado a favor dos jovens vindos das camadas sociais mais favorecidas. Fica evidente que as famílias utilizam variadas estratégias para que seus descendentes construam trajetórias escolares bem sucedidas. Os percursos escolares dos calouros são marcados por iniciativas que fizeram a diferença no momento do ritual de passagem do ensino médio para o ensino superior. A se destacar a respeito da expressiva maioria: cursou educação infantil; migrou do ensino fundamental público para o ensino médio privado; disponibilizou de mais de um turno para

a preparação para o vestibular (85%); não trabalhava no começo dos estudos acadêmicos (71%) e mantinha a perspectiva de prosseguimento dos estudos em nível de pós-graduação. O mérito escolar é legitimado pela maioria dos calouros, que atribui o sucesso no concurso vestibular ao esforço de cada candidato.

Palavras-chave: Vestibular. Ensino Superior. Meritocracia escolar. Ensino Médio. Democratização do acesso. Igualdade de oportunidades.

ABSTRACT

From this study, we propose to analyze the admission exam as a meritocratic device to the admission in the Federal University of Santa Catarina. Its empirical base is formed by a sample of university students in the early stages of all their courses, approved in the 2010's admission exam. In order to achieve this purpose, we sought to understand different tests to access the school levels, especially the ones related to the higher education, we composed the current socioeconomic profile of entering students of the Federal University of Santa Catarina and studied how the acceptance or reprobation in the university admission exam is explained and felt, from the understanding of successful candidates of 2010. In addition, we conducted a survey of research about the theme and conducted studies about the different denominations assigned to the exams, along with the analysis of official guidance that regulated and / or are in force in Brazilian legislation. We had deepened study in some contemporary sociological theories of Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron and Francois Dubet, in order to understand the importance that the devices to selection and classification assume in the development of modern societies. We identified the meanings of the terms admission exam, contest and exam, words of different objectives, although interrelated. The tabulation and the analysis of information in the questionnaires applied to the academics led us to conclude that the family heritage, in all its aspects and with a high reconversion of capital, has been weighing in favor of young people from more privileged social classes. It becomes evident that the families use a variety of strategies intending a successful school careers to their descendants. The school careers of freshmen are marked by initiatives that made a difference on the ritual of passage from high school to higher education. The stand out about the majority: attended preschool, switched from public elementary school to private school, had more than one free turn to prepare to the admission exams (85%), didn't have a job at the beginning of the academic studies (71%) and had the prospect to get in graduate levels. The school merit is legitimized by the majority of freshmen, who attributes the success in the admission exams to the effort of each candidate.

Keywords: University admission exam. Higher education. School Meritocracy. High school. Democratizing access. Equality of opportunities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1- Vista da capital de Santa Catarina: Florianópolis	41
Foto 2 - Universidade Federal de Santa Catarina nos anos de 1960	43
Foto 3 - Universidade Federal de Santa Catarina nos anos de 2007	44
Foto 4 - Coordenador da COPERVE no Centro de Ciências da Educação.....	47
Foto 5 – Vestibulanda acompanhada de familiares	48
Mapa 1 - Estados em que se realizam pesquisas em nível de mestrado sobre o concurso vestibular	59
Mapa 2 - Estados em que se realizam pesquisas em nível de doutorado sobre o concurso vestibular	60
Gráfico 1 – Renda familiar mensal aproximada da amostra dos aprovados	93
Gráfico 2 – Onde moram atualmente os universitários	96
Gráfico 3 – Estados e cidades de origem dos acadêmicos	97
Gráfico 4 – Grau de instrução do pai e da mãe dos calouros	98
Gráfico 5 – Frequência ou não de instituição de educação infantil	102
Gráfico 6 – Migração da rede de ensino durante o percurso da escolarização.....	105
Gráfico 7 – Avaliação que os calouros fazem do ensino médio	107
Gráfico 8 – Quem fez cursinho pré-vestibular?	109
Gráfico 9 – Quem trabalha no primeiro ano da graduação na UFSC?.....	112
Gráfico 10 – O acesso à universidade pública	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Organização dos dados para a análise	50
Tabela 2 - Dissertações e teses por ano e tipos de pesquisa	55
Tabela 3 – Dissertações e teses que tratam do concurso vestibular com ou sem temáticas afins	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais
BU – Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Catarina
CA – Colégio de Aplicação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCA – Centro de Ciências Agrárias
CCB – Centro de Ciências Biológicas
CCE – Centro de Comunicação e Expressão
CCJ – Centro de Ciências Jurídicas
CCS – Centro de Ciências da Saúde
CDS – Centro de Desportos
CED – Centro de Ciências da Educação
CEPSH - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CFH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CFM – Centro de Ciências Físicas e Matemáticas
CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COPERVE – Comissão Permanente do Vestibular
CSE – Centro Socioeconômico
CTC – Centro Tecnológico
EAD – Educação à Distância
ENADE – Exame Nacional de Avaliação do Desempenho Estudantil
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental
FSBA – Faculdade Social da Bahia
GPEFESC – Grupo de Pesquisas, Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC – Ministério da Educação
NDI – Núcleo de Desenvolvimento Infantil
PAS – Programa de Avaliação Seriada
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PAIES – Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PSE – Processo Seletivo Estendido
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEM - Sistema de Avaliação do Ensino Médio
Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	23
1.1 DELIMITANDO O PROBLEMA: CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	25
1.2 PERCURSO METODOLÓGICO	34
1.2.1 Estudo de caso: Universidade Federal Santa Catarina	34
1.2.2 Etapas do desenvolvimento da pesquisa	37
1.2.3 A cidade e a instituição escolhida para o desenvolvimento da pesquisa	39
1.2.4 A “cozinha da pesquisa”	45
1.2.4.1 A primeira aproximação com o campo investigativo e seus agentes	45
1.2.4.2 Sobre o instrumento de pesquisa	49
1.2.4.3 A organização dos dados para efetuar análise	48
2 ESTRUTURAÇÃO DE UM OBJETO DE ESTUDO: CONCURSO VESTIBULAR	53
2.1 CONHECER, RECONHECER E COMPREENDER O CAMPO DE PESQUISA	53
2.2 SOBRESSALTO REPENTINO AO ENCONTRAR TANTAS DISSERTAÇÕES E TESES	54
2.3 MAPEAR: COLOCAR EM EVIDÊNCIA OS DADOS	58
2.4 O QUE AS INFORMAÇÕES CATEGORIZADAS A PARTIR DA LEITURA DOS RESUMOS NOS PERMITEM CONHECER E ANALISAR SOBRE A TEMÁTICA?	60
2.4.1 Categorias muito associadas às pesquisas sobre o vestibular	61
2.4.2 Categorias pouco associadas às pesquisas sobre o vestibular	70
2.4.3 Categorias praticamente não associadas às pesquisas sobre o vestibular	73
3 A IMPORTÂNCIA DOS EXAMES NAS SOCIEDADES MODERNAS	75
3.1 AS DESIGUALDADES ESCOLARES A PARTIR DE BOURDIEU E PASSERON	77

3.2	IDEAL MERITOCRÁTICO E PRINCÍPIO DE IGUALDADE DE OPORTUNIDADES EM FRANÇOIS DUBET.....	81
3.3	CONCURSO VESTIBULAR: UM RITUAL DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR	84
4	PASSO A PASSO... A CONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO	89
4.1	HERANÇA ANTECIPADA: O PAPEL DA FAMÍLIA NA SELEÇÃO ESCOLAR	90
4.1.1	Quando a condição financeira pesa na balança da seleção: a renda familiar dos calouros	91
4.1.2	O exemplo familiar e profissional: a influência na escolha e o acompanhamento do curso universitário.....	94
4.1.3	O espaço físico: a tranquilidade da moradia própria	95
4.1.4	Um percurso escolar fortemente influenciado pelo “capital escolar” dos pais	97
4.1.5	A profissão dos pais dos calouros	99
4.2	TRAJETÓRIAS ESCOLARES FAVORECIDAS E BEM-SUCEDIDAS	100
4.2.1	O caminho escolar até a Universidade Federal de Santa Catarina.....	100
4.2.1.1	O início da escolarização dos calouros	101
4.2.1.2	A escolarização no nível fundamental e médio.....	104
4.2.1.3	Quem avalia o ensino e a aprendizagem no nível médio de maneira positiva ou negativa?	106
4.2.1.4	O reforço na passagem do ensino médio para o ensino superior	108
4.3	PASSEI NO VESTIBULAR DA FEDERAL! SEGUINDO O CAMINHO...	110
4.3.1	“ <i>Eu posso escolher a universidade na qual quero me formar!</i> ”	110
4.3.2	Quem trabalha enquanto cursa o primeiro ano da graduação?	111
4.3.3	A perspectiva de uma carreira profissional de sucesso	113
4.4	O QUE PENSAM OS BENEFICIÁRIOS DESTE DISPOSITIVO DE SELEÇÃO MERITOCRÁTICA	114
4.4.1	A legitimidade do mérito escolar	115
4.4.1.1	Quem passa no vestibular?	116
4.4.1.2	A performance individual explica a desclassificação no vestibular	117

4.4.2 O vestibular é um dispositivo de seleção justo?	118
4.4.2.1 As oportunidades educacionais percebidas sobre diferentes pontos de vista: críticos e acrílicos da realidade brasileira	119
4.4.2.2 O acesso à universidade pública é justo?	120
4.4.3 Como os calouros veem o perfil do aluno da Universidade Federal de Santa Catarina?	122
BREVES CONSIDERAÇÕES	125
REFERÊNCIAS CONSULTADAS	131
ANEXOS	145

1 APRESENTAÇÃO

O mar está levemente encrespado e pequenas ondas quebram na praia arenosa. O senhor Palomar está de pé na areia e observa uma onda. Não que esteja absorto na contemplação das ondas. Não está absorto, porque sabe bem o que faz: quer observar uma onda e a observa. [...] Bastaria não perder a paciência, coisa que não tarda a acontecer. O senhor Palomar afasta-se ao longo da praia, com os nervos tensos como havia chegado e ainda mais inseguro de tudo.

(CALVINO, 1994, p. 7-11).

O processo de construção de uma pesquisa pode ser comparado metaforicamente aos fragmentos do texto Palomar na praia – *Leitura de uma onda* -, de Italo Calvino. Na sociedade frenética em que vivemos, alguém resolve parar e observar um objeto: o pesquisador “pára”; o mundo não. O isolamento do lugar exterior é realizado em alguns momentos da pesquisa, como na escrita deste texto dissertativo; em outras ocasiões, porém, estamos envolvidos com a aplicação de questionários e os agentes que vivenciam, naquele momento, nosso objeto de análise. Aproximação e distanciamento são antônimos que devem acompanhar nossa caminhada. Nesses movimentos de ir e vir do trabalho de pesquisa, vamo-nos constituindo pesquisadores e se, por vezes, nos sentimos como o senhor Palomar, inseguros frente às exigências da tarefa árdua de investigar, é uma indicação de que estamos prestes a começar ou a recomendar algo, uma leitura, outra escrita, mais uma conversa, sempre à procura de algum caminho, de um novo caminho, ou tentando situar-nos no caminho.

Bourdieu (2009) instiga-nos a desnaturalizar nosso objeto, mas, mais do que isso, a passar, a olhar com estranhamento as coisas, as pessoas e o mundo. O pesquisador precisa precaver-se, diz ele, pois “a força do pré-construído está em que, achando-se inscrito ao mesmo tempo nas coisas e nos cérebros, ele se apresenta com as aparências da evidência, que passa despercebida porque é perfeitamente natural” (p. 49). Romper com a naturalização dos objetos começa pela “conversão

do olhar”, e esse deveria ser um dos ensinamentos da pesquisa na área da sociologia. Se não conseguimos produzir um homem novo, nos termos de Bourdieu, deveremos pelo menos buscar um novo olhar, um “olhar sociológico” para desvelar nosso objeto.

A nossa temática de pesquisa brilha à nossa frente antes mesmo que percebamos, nas conversas de corredores, nas leituras, nas discussões e nas nossas práticas, o início de um processo de investigação. O interesse pela inclusão e exclusão dos alunos no processo educacional, permeado pelo “princípio da igualdade de oportunidades”, vem desde a construção do nosso trabalho de conclusão no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em 2004. Durante o curso e a prática de docência, as questões ligadas ao acesso e à avaliação do aprendizado dos discentes na escola básica nos chamavam a atenção. Ao retomar, em 2008, as discussões acadêmicas, agora na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), participando de grupos de estudos e de disciplinas da graduação de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação, reaproximamo-nos das questões de avaliação, dessa vez não da escola primária, mas da avaliação que acontece após o ensino médio e possibilita ou não o ingresso no ensino superior. A certificação é realizada por um dispositivo meritocrático, o concurso vestibular, que possibilita o acesso à universidade. Foram as percepções sobre as desigualdades de oportunidades ao acesso que motivaram novas leituras e incitaram-nos a buscar outras discussões e reflexões.

Ao adentrar as portas da Universidade Federal, aproximamo-nos do projeto desenvolvido pela professora doutora Ione Ribeiro Valle, intitulado: “*Democratização do ensino superior em Santa Catarina: o acesso às duas universidades públicas (UFSC e UDESC) de egressos do ensino médio público (1998-2007)*”. A proposta do projeto de pesquisa foi concebida no quadro dos trabalhos de investigação em desenvolvimento, na época, pelo projeto *Justiça, êxito e fracasso na escola: O impacto sobre os processos de socialização e de construção das identidades profissionais dos professores catarinenses (1950-2005)*. Esse projeto vinculava-se ao “Grupo de Pesquisas, Ensino e Formação de educadores em Santa Catarina” (GPEFESC) e à linha de pesquisa “Sociologia e História da Educação” do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC. Seu principal objetivo era analisar os processos de democratização do acesso ao ensino superior público, oferecido no estado pelas duas instituições públicas. Apesar do projeto estar

encerrando-se quando ingressávamos no mestrado, pudemos acompanhar o trabalho de coleta de dados e a análise de resultados por meio da leitura de artigos produzidos pelo grupo.

A partir deste projeto, como também das disciplinas cursadas no programa, da elaboração de artigos para congressos e participação na construção de um novo projeto de iniciação científica com temática afim, a saber: *Avanços e limites na democratização do acesso à Universidade Federal de Santa Catarina: desempenho no vestibular segundo o sexo (1995-2010)*, delineamos os objetivos que contribuiriam com o trabalho do grupo e, em particular, com este trabalho de dissertação de mestrado.

Do mesmo modo que o senhor Palomar desejava observar uma onda e não todas as ondas do mar, propusemo-nos a analisar e compreender o concurso vestibular como dispositivo meritocrático de ingresso, tendo por base uma amostra de universitários das primeiras fases de todos os cursos oferecidos pela UFSC. Para realizar este objetivo, de grande amplitude, traçamos os seguintes objetivos específicos: compreender as políticas públicas relativas ao ensino superior brasileiro dentro do contexto de modernização e desenvolvimento do país; compor o atual perfil socioeconômico dos ingressantes do ensino superior público federal catarinense; estudar o modo como a aprovação ou reprovação no concurso vestibular é explicada, sentida e vivida, a partir do entendimento de candidatos aprovados no concurso do ano de 2010. Relembrando Calvino (1994), consideramos que é importante predeterminar para cada um de nossos atos objetivos limitados e precisos, que nos ajudem a evitar “as sensações vagas”.

1.1 DELIMITANDO O PROBLEMA: CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

O concurso vestibular é um dispositivo de seleção historicamente contextualizado e que faz parte dos procedimentos de avaliação do sistema de ensino brasileiro. Para ser analisado e compreendido, deve ser pesquisado dentro da complexidade da qual faz parte, pois “não se pode observar uma onda sem levar em conta os aspectos complexos que concorrem para formá-la e aqueles também complexos a que essa dá ensejo” (CALVINO, 1994, p. 8). Construir um texto panorâmico sobre o aparecimento e expansão do ensino superior

brasileiro, mesmo que em linhas gerais, permite entender o contexto histórico, político e educacional da redefinição, ao longo dos tempos, da avaliação exigida - o vestibular – para acessar a universidade. Diferentes relações educacionais e sociais vão sendo tecidas nos mais variados contextos do sistema educacional brasileiro, permeado por estruturas desiguais.

Segundo Mészáros (2006), nenhuma sociedade sobrevive sem seu sistema próprio e legitimador de educação. Explicar a sociedade capitalista apenas pelos seus mecanismos de produção e troca seria, para este autor, inadequado. Para compreender de maneira mais ampla o social, faz-se necessário estudar os sistemas que fazem parte de seu campo. Os sistemas escolares assumem, dentre eles, um papel de destaque, pois são espaços em que os indivíduos procuram “realizar seus próprios fins”. Como parte integrante do sistema educacional, a universidade reproduz as contradições e ambiguidades próprias deste conjunto, como mostram os estudos sociológicos desenvolvidos desde meados do século passado. Considerar o ensino superior como meramente elitista só contribui para encobrir tanto suas fragilidades quanto suas potencialidades. Vale lembrar que o sistema escolar e seus níveis de ensino podem ser considerados frágeis por fazerem parte de uma estrutura social maior, fortemente marcada por desigualdades de toda ordem e justificadas por ideais meritocráticos. Mas eles também podem ser vistos como potenciais, por abrigar, nas poucas discussões e nos muitos silenciamentos dos seus corredores, estratégias de ressignificação do grande agrupamento social.

Apesar de o território brasileiro ter sido “descoberto” no ano de 1500, nosso país permaneceu à margem do processo civilizatório por mais de 300 anos, na condição de colônia de Portugal. Nesse período, os jesuítas montaram escolas que abrigavam poucos alunos e que não recebiam os mamelucos e mulatos nativos da nova terra. Segundo Lima (s/ano, p. 33), Américo Jacobina Lacombe diz: “quanto ao ensino superior não chegaram os jesuítas a implantá-lo no Brasil. Apenas alguns graus acadêmicos foram conferidos pelo Colégio da Bahia”. Era interessante para o império colonizador que os filhos da elite brasileira fizessem seus estudos universitários em terras portuguesas, mantendo mais um vínculo de dependência para com o reino. Proclamada a Independência do país (1822), ainda não se havia estabelecido um sistema escolar. Apenas em 1827 a Assembleia Geral Legislativa decretava a abertura de escolas de primeiras letras em todas as cidades,

vilas e lugares mais populosos do Império. Desde então, criaram-se obstáculos, como o chamado *exame de madureza*, para que os excluídos (mestiços, pobres, mulheres) tivessem dificuldade em prolongar, ou melhor, acessar o ensino. Este exame exigia idade mínima de 21 anos¹ para ser realizado, o que o tornava mais um empecilho no acesso à escolaridade. Percebe-se, já nesta época, a realidade perversa que levava a distinguir os filhos de um mesmo chão, pois, “para as elites, o ‘sistema’; para o povo, os ‘exames’” (LIMA, s/ano, p. 35). Não eram as míseras escolas da época do Império que deveriam ser reconhecidas, mas seus exames. Esta diferenciação de condições persiste até os dias de hoje, pois ainda é desta maneira que o Estado e a legislação resolvem a ineficiência de um sistema escolar que pretende-se e proclama-se democrático.

O texto da Constituição Brasileira de 1824 determinava que o ensino superior deveria ser de responsabilidade da União, enquanto o ensino médio e primário ficariam ao encargo dos estados da Federação. Mas essas leis não encontram um sistema escolar instituído pelo qual pudessem ter visibilidade e, principalmente, utilidade. Primeiro, era necessário criar e estruturar os níveis de ensino para depois dividir deveres entre a esfera federal e as estaduais. Começam, assim, a surgir em várias capitais os liceus e as escolas normais, estabelecimentos de caráter público que ministravam aulas para o nível médio. Como se vê, a tarefa que cabia à União, de ampliar o ensino superior, não foi contemplada, visto que nenhuma instituição universitária foi criada naquele período.

Antes mesmo da tão esperada Proclamação da República brasileira, Leôncio de Carvalho ocupou a pasta dos negócios do Império e, por meio do Decreto-Lei de 19 de abril de 1879, reformou a instrução pública primária e secundária e instituiu o ensino superior em todo o reino. No mandato deste legislador, procurou-se fazer um balanço do sistema escolar, concluindo que era momento de a União investir mais em educação. Mais uma vez, estabelece-se o controle do sistema pelas vias examinatórias, criam-se os *exames parcelados*, que recebem essa

¹ “A maior parte, pois, da população ficou sempre do lado de fora do “sistema” e contra ela se esmeravam, através da história, os requintes da vigilância [...] dos responsáveis pela honorabilidade dos padrões da educação nacional, até chegar-se, para simplificar a vigilância, a proibir que tentem o **salto mortal** [grifo nosso] para dentro do “sistema” os que tiverem menos de 21 anos de idade (note-se que mais de 50% da população nacional tinha menos desta idade e que aos 18 anos a lei já torna obrigatório o voto e o serviço militar)” (LIMA, s/ano, p. 34).

denominação porque o ensino poderia ser ministrado por quem o desejasse, mas as provas de verificação da aprendizagem seriam aplicadas por bancas designadas pelo governo.

Em meados de 1889, com a Proclamação da República, o poder público passa, de maneira acanhada, a assumir a responsabilidade pela educação nacional. Nesse momento, o contingente de estudantes fora da escola já apresentava um número elevado e começava a clamar por estabelecimentos escolares. A preocupação do governo, portanto, era conter esta população ávida por educação, pois as escolas não tinham estrutura física e pessoal para receber tantos alunos e também nunca pareceu oferecer a todos boas condições de aprendizado. Desde então, a utilização de exames torna-se oportuna para atingir o objetivo de frear essa “corrida pelos títulos escolares”. Uma dessas primeiras provas foi chamada de *exame de estado* e, logo após, de *exame de suficiência*.

Em 1890, Benjamim Constant assume o recém-criado Ministério de Instrução, Correios e Telegráfos e, inspirado na proposta pedagógica do Colégio Pedro II, procura acabar com os chamados “preparatórios”, que dispensavam um sistema escolar regular. Com essa proposta, procurava-se implantar o modelo seriado de educação, com o que poderiam ser extintos os exames de suficiência, mas não os exames de madureza, que deveriam ser prestados pelos que se encontravam em idade avançada para as séries regulares. Lima (s/ano) refere-se à constatação de Benjamim Constant, que se dá conta do medo das classes privilegiadas em relação ao exame de madureza, já que esta prova representava para as massas uma possibilidade de ascensão social.

Os exames de admissão às escolas superiores datam, como estamos verificando, do final do século XIX e prosseguem ganhando espaço e força ao longo do século seguinte. A Reforma Rivadávia Corrêa, em 1911, foi uma resposta à demanda nacional que precisava “formar os intelectuais das [e para as] classes dominantes” (CUNHA, 2000, p. 159). Para realizar a inscrição nos vestibulares, não era necessário comprovar escolaridade anterior. A próxima Reforma, em 1915, com Carlos Maximiliano, modifica significativamente a proposta anterior: o vestibular torna-se mais rigoroso, o ensino seriado retorna de maneira reduzida e há uma maior tolerância dos preparatórios. Cunha (2000), ainda, chama nossa atenção para o caráter seletivo dos exames vestibulares e para a maneira como foram intensificando-se com o passar dos anos, mediante a adoção do critério *numerus clausus*, instituído pela Reforma Rocha Vaz, em 1925. Desde então, os

candidatos aprovados são matriculados segundo a ordem de classificação, o que impossibilita aos demais o acesso aos estudos universitários, diferentemente do que ocorrera nas reformas anteriores quando ficava assegurado o direito à matrícula a todos os aprovados.

Na década de 1960, como resultado da ampliação das vagas do ensino médio, um número maior de jovens chega às portas da universidade, o que implicava mudanças significativas no vestibular. Isto provocou uma expansão considerável do ensino superior, que pode ser considerado como um novo movimento educacional. É importante assinalar que entre os anos de 1920 e 1960 não se permitia a participação de todos os alunos do sistema de ensino brasileiro nas seleções para as universidades. Somente a primeira Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei nº 4.024) -, datada de 20 de dezembro de 1961, irá conceder aos alunos dos diferentes ramos do ensino médio (agrícola, industrial, normal, comercial, militar e secundário) a possibilidade de participar do vestibular. Ora, essa prerrogativa legal confrontava-se com o fato de que as universidades não ofereciam vagas para todos os egressos do ensino médio que desejavam prosseguir seus estudos nas instituições de ensino superior.

Em 1966, o Estado brasileiro vê-se obrigado a adotar medidas com vistas a amenizar a situação, aumentando o número de vagas nos estabelecimentos de ensino existentes pela abertura de novos cursos e faculdades, pela campanha de informação junto aos concluintes do nível médio sobre os cursos menos procurados, bem como pela introdução do ciclo básico e da orientação vocacional (VAHL, 1980).

Em 1968, tanto no Brasil como em outros países, os estudantes saem às ruas reivindicando, entre outras coisas, mais vagas nas universidades públicas. Nesse período é prorrogada a Reforma Universitária (Lei nº 5.540/1968), que modificou o acesso, a estrutura e o funcionamento do ensino superior brasileiro. Esta lei é seguida pela Reforma do Ensino de 1º e 2º grau. A partir desta Reforma (Lei nº. 5.692/1971), que alterou a fisionomia e os objetivos da educação nacional, todos os cursos de segundo grau passaram a ser profissionalizantes. Os objetivos implícitos dessa profissionalização obrigatória eram formar mão-de-obra para o mercado e evitar que um maior número de estudantes chegasse à universidade. Com as importantes reformas e medidas que acontecem entre 1961 e 1971, o exame vestibular não se limita mais a habilitar o acesso ao ensino

superior dos aprovados, mas torna-se uma avaliação classificatória que elimina quem não alcança os resultados exigidos.

A expansão do ensino superior no Brasil é, portanto, tardia, lenta e regionalizada. Quando se procura ampliar a rede, são privilegiadas as instituições privadas. Situação que vem ao encontro das exigências do mercado e legitima as disposições legais reafirmadas pela Constituição Federal de 1988: “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”.² Na verdade, é com todas as suas divisões, suas estruturas cristalizadas, seletividade externa e interna, além de professores qualificados e titulados, muito próximos, pela sua situação social e cultural, do seu público jovem, que a universidade tende a resistir às transformações da configuração escolar das últimas décadas.

Desde então, torna-se considerável o crescimento do número de universidades e de cursos superiores em todo o país. Valle e Sato (2011, p. 84) afirmam que “o sistema brasileiro de ensino superior tem crescido vertiginosamente desde a abertura do regime (1985), mas, especialmente na última década, tem registrado um aumento de mais de 155% entre os anos de 1980 e 2008 (de 882 a 2.252 instituições universitárias)”³; porém, apesar de a Constituição Federal de 1988 ter estabelecido como princípio a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”³, o caráter não-democrático fica evidente também nesse nível de ensino. A persistência das desigualdades de acesso e percursos escolares, segundo as origens sociais, étnicas, sexuais, econômicas e culturais, prossegue. Assim, os estabelecimentos de ensino superior, como todas as outras instituições educacionais, ou mais que todas as outras, acumulam sedimentações de toda ordem, que obscurecem o que Dubet (2008) chama de “crueldade do mérito”, ideal fortemente incorporado pelo concurso vestibular.

A década de 1990 foi marcada pela aprovação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.396/1996). Nesta lei, os níveis de educação foram divididos em educação básica e superior, estabelecendo-se a educação profissional e especial como modalidades específicas, que devem ser integradas aos diversos níveis de ensino. A política educacional foi caracterizada pela expansão do ensino fundamental e do ensino superior privado, pois a principal demanda era a de universalizar o ensino obrigatório e possibilitar maior acesso à educação superior. A partir desse período, foi possibilitada a maior

² Constituição Federal de 1988, art. 206, inciso III.

³ _____. Art. 206, inciso I.

ampliação dos cursos superiores privados, como comprovam estudos recentes de Valle e Sato (2011)⁴. A difusão da educação básica e o aumento do número de alunos no ensino superior são hoje uma realidade, mas não se pode ignorar a persistência da baixa qualidade em ambos os níveis de ensino. Segundo Abreu (2010), ao final dos dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) ocorreu uma maior expansão da educação no país. Os desafios voltaram-se, desde então, ao ensino infantil e médio, como também à educação superior, onde se buscavam a ampliação da rede pública e a melhoria da qualidade da educação privada, tendo em vista que o ensino fundamental vinha sendo considerado suficientemente universalizado.

Os apontamentos do Censo da Educação Superior do ano de 2009 refletem a expansão do ensino universitário da década anterior. No ano de 2000, fizeram parte da pesquisa 1.180 instituições de ensino superior (IES); destas, 1.004 eram particulares e 176, da rede pública. No ano de 2009, são 2.314 IES que participam do Censo, com 2.069 estabelecimentos privados e 245 universidades públicas. Ainda segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), as instituições privadas são predominantes no ensino superior brasileiro com 89,4% dos estabelecimentos. Nas universidades públicas, o número de matrículas, entre os anos de 2008 e 2009, caiu 2%, passando de 1.552.953 para 1.523.864. Cabe salientar que nas instituições federais houve um crescimento de 20% no total das matrículas, como também nos estabelecimentos privados, entre os anos citados, quando o aumento foi de 4%.

É neste quadro de dificuldades de acesso ao ensino superior⁵, principalmente público, que o concurso vestibular ganha ainda mais legitimidade como dispositivo meritocrático. O modelo classificatório continua, portanto, sendo utilizado pela maioria das universidades brasileiras, ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tenha flexibilizado as formas de acesso ao ensino superior, deixando a critério de cada instituição a definição de mecanismos próprios de

⁴“A expansão acelerada da rede privada torna-se muito mais evidente quando se analisa o movimento de criação de outras IES. Enquanto as instituições públicas, em nível federal, estadual e municipal, aumentaram menos de 20% entre 1980 e 1998 para 6,7% em 2008, com uma percentagem mais elevada entre as redes estaduais - cerca de 10% entre 1980 e 1998 e 2,6% em 2008 -, as IES privadas têm aumentado em mais de 80% entre 1980 e 1998 e mais de 93% em 2008” (VALLE e SATO, 2011, p. 88).

⁵ Para maiores informações e estudos sobre o ensino superior brasileiro, ver a obra de MOROSONI (2006).

admissão⁶. Fica, assim, estabelecido que as universidades, “ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino”.⁷ O que se observa, desde então, é que, enquanto “uma universidade poderá definir que os candidatos serão selecionados e escolhidos mediante exames vestibulares”, outras poderão considerar “apenas os resultados do ensino médio ou poderão, ainda, estabelecer que uma parte das vagas será preenchida por candidatos selecionados mediante exames vestibulares e outra parte mediante os resultados do ensino médio” (CUNHA, 2000, p. 201). Além disso, outras instituições poderão disponibilizar parte de suas vagas para candidatos selecionados pelo sistema de cotas, os quais também enfrentarão provas no processo seletivo. Enfim, são muitas e diversas as mudanças introduzidas pelas universidades brasileiras para efeito de seleção dos futuros universitários. Mas o conjunto dessas mudanças preserva o caráter seletivo e classificatório dos dispositivos aplicados ao longo do século XX.

No primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), três ministros ocuparam a pasta da educação: Cristóvão Buarque, que permaneceu até janeiro de 2004; Tarso Genro, que foi titular da pasta até julho de 2005, e Fernando Haddad, atual ministro da Educação. Apesar de ser um período marcado por instabilidades políticas, em decorrência das denúncias de corrupção que afetaram todos os ministérios, inclusive o da educação, a expansão das oportunidades escolares é evidente. Como enfatiza Abreu (2010, p. 133), ao se referir à gama de textos legais enviada ao Congresso Nacional, essas leis “deram origem ao Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)”. Na gestão do ministro Tarso Genro, foi instituído o Programa Universidade para todos (PROUNI), que obriga as universidades privadas a destinarem bolsas de estudo, integrais ou parciais, tendo como benefício a isenção fiscal. Muitos criticaram a Lei nº 11.096/2005, assim como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Esse

⁶ A autonomia universitária foi considerada uma das importantes conquistas das lutas por democratização da educação dos anos 1980. Assim, nos termos do Art. 207 da Constituição Federal de 1988, “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

⁷ Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 51.

nível de ensino passou a ser avaliado pelo desempenho dos estudantes por intermédio do Exame Nacional de Avaliação do Desempenho Estudantil (ENADE), pelo projeto pedagógico dos cursos, pela qualidade docente e infraestrutura das instituições universitárias. Destaca-se a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), no ano de 2005. Este sistema tem como prioridade a formação de professores para a educação básica e se torna uma das principais ações de expansão do ensino superior no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Para atingir o objetivo da formação docente, a Universidade Aberta faz uma ampla articulação com instituições públicas, estados e municípios brasileiros e sua metodologia do ensino dá-se pelo método de Educação a Distância (EAD).

Ainda no campo educacional, no segundo mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), estruturado inicialmente por 30 ações para todas as modalidades e níveis de ensino. Para o ensino superior, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), previa-se que as universidades elaborariam planos de reestruturação e buscariam medidas de democratização das suas estruturas. As universidades federais aderiram ao plano; durante este mandato, outras significativas iniciativas contribuíram para a melhoria do processo educacional, como a criação de novas universidades, do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) e de um novo sistema de tramitação de processos de regulação para a educação superior e ações de supervisão de cursos e instituições universitárias.

A legislação federal, assim como a dos estados, vem, ao longo dos anos, redefinindo as finalidades e o direito à educação, as tecnologias educacionais e as orientações pedagógicas. As carreiras profissionais vêm mudando significativamente, e com grande rapidez. A população há muito tempo reclama da falta de oportunidades de acesso e condições de permanência em todos os níveis escolares e a universidade pública mantém-se pouco permeável e praticamente inacessível à maioria dos brasileiros. Foi o que detectamos na análise da empiria desta pesquisa. Em Santa Catarina, por exemplo, em 2000, apenas 5,8% da população de mais de 25 anos era portadora de um título universitário (37,7% dos que haviam concluído o ensino médio); apenas 0,3% da população detinha um título de mestrado ou doutorado (ou seja, 5,7%

dos formados em nível superior)⁸. Esta rigidez não se deve apenas a uma continuidade organizacional caracterizada pela privatização e pela fragmentação institucional (CUNHA, 2000, p. 151), mas à preservação da raridade dos títulos outorgados pela instituição escolar.

1.2 PERCURSO METODOLÓGICO

1.2.1 Estudo de caso: Universidade Federal de Santa Catarina

Segundo Meksenas (2002), a partir do século XVI, com o avanço do comércio marítimo e o aparecimento das primeiras manufaturas, a ciência e a pesquisa desenvolvem-se e passam a ocupar um lugar importante na sociedade. Nos séculos seguintes as mudanças acentuam-se e “podemos afirmar que a modernidade faz a ciência e a pesquisa assim como estas fazem a modernidade” (MEKSENAS, 2002, p. 74). Os conhecimentos produzidos na Era Moderna dividem-se em vários pedaços, analisados em áreas determinadas e diversas. As múltiplas ramificações científicas dão origem a múltiplos métodos.

O termo *métodos* é composto por duas outras palavras gregas: *méta*, que significa buscar, perseguir, procurar, e *odós*, caminho, passagem, rota. No sentido figurado, a justaposição dessas duas palavras significa a maneira de fazer ou o meio para fazer. *Métodos* pode, então, compreender uma pesquisa que é realizada a partir de um plano inicial e segue um conjunto de regras racionais, aceitas pela comunidade de cientistas (MEKSENAS, 2002, p. 73).

Pesquisa e ciência não são atividades neutras; quando o pesquisador escolhe o método que o guiará no desenvolver dos seus estudos revela sempre suas opções éticas e políticas. Ao mesmo tempo, concordamos com Meksenas (2002), quando alerta que a metodologia de um trabalho não pode ser como uma “receita de bolo” a ser seguida, pois o conhecimento e a utilização dos métodos são “estilos de

⁸ Cf. Censo Demográfico, IBGE, 2000.

pensamento” que servem para inspirar o olhar do pesquisador e nortear os caminhos a serem trilhados em busca de respostas sobre o objeto de pesquisa.

Intelectuais como Pierre Bourdieu e grande parte dos sociólogos contemporâneos, atualmente, defendem a articulação de vários métodos com o desejo de contribuir no ato de pesquisar e desvelar o objeto. Uma das justificativas para esta reunião é que a integração dos métodos se faz necessária, pois “todos os métodos não permitem o mesmo grau de compreensão de todos os fatos” (BOURDIEU, 1981, p. 4). A quebra das fronteiras entre as disciplinas como sociologia e etnografia, sociologia e história, sociologia e psicologia social, permite um fluxo interessante e uma maior compreensão dos objetos das ciências sociais.

Segundo Nogueira e Nogueira (2006), Bourdieu em sua obra, procurou superar as diferenças entre o subjetivismo e o objetivismo, criando uma teoria praxiológica. Esta teoria da prática teria como objetivo explicar como se dá o ajustamento das partes da estrutura e da ação dos agentes. Nos termos do autor essa teoria “tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas, nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las” (BOURDIEU, apud NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p. 26).

A teoria das práticas, desenvolvida por Pierre Bourdieu, busca ajudar no conhecimento das estruturas externas aos indivíduos, como estas são assimiladas pelos agentes, chegando a constituírem-se em disposições duráveis e estáveis em suas ações e representações, ou seja, seus *habitus*. Apesar de estas disposições serem duráveis, o *habitus* molda-se conforme o espaço social e a ação do agente. Mas, apesar desse movimento, as ações dos sujeitos estão inscritas em moldes de uma classe com características próprias e estas, consciente ou inconscientemente, norteiam a maneira individual de agir.

Segundo Rocha (2010), Bourdieu defende o rigor na pesquisa científica e postula um trabalho que se pautar no *pensamento relacional*, ou seja:

um recurso metodológico que exige uma atitude capaz de olhar além do pré-estabelecido, rompendo com o senso comum e também com o pensamento legitimado e aceito acriticamente. Isso

exige, portanto, o compromisso com o entendimento de que o real é relacional. [...] o pensamento relacional permite aportar nitidez nas construções simbólicas presentes na pesquisa: assim como os conceitos selecionados para visibilidade do objeto de pesquisa e das propostas metodológicas, rompe com a passividade empirista, entendendo que o conhecimento produzido requer a colaboração e interface com múltiplos saberes (p. 18).

Buscando trabalhar nosso objeto de pesquisa dentro da perspectiva relacional, acreditamos que a metodologia de estudo de caso, nos termos de Sarmiento (2003), vem reafirmar nossa escolha e nos auxilia de forma efetiva no trabalho empírico.

A utilização do “estudo de caso” como recurso metodológico possibilita o trabalho com diferentes embasamentos teóricos e procedimentos investigativos, pois este método é bastante flexível. Inspirados em Bourdieu, desejamos trabalhar de maneira relacional com diferentes aspectos entrelaçados ao objeto de análise, assim, optamos por esta metodologia nos termos de Sarmiento:

Ainda que na escolha de investigações do tipo “estudo de caso” participem diferentes abordagens e correntes teóricas e que, ademais, as diferentes práticas investigativas concretas envolvam paradigmas epistemológicos e perspectivas metodológicas bem distintas, a verdade é que tal formato apresenta a plasticidade suficiente para que, sendo utilizado de forma tão diferenciada, possa permanecer como poderosamente presente na base de alguns dos mais importantes contributos para o estudo das escolas e demais organizações sociais (2003, p. 137).

Ainda, segundo Sarmiento (2003), o que diferencia a metodologia do estudo de caso de outros métodos de investigação é o fato de se concentrar em uma *unidade*, que se deseja conhecer na

totalidade. Nosso estudo de caso circunscreve-se a uma organização educacional, especificamente, a Universidade Federal de Santa Catarina. A sociologia da educação tem definido este tipo de estudo, como “estudo da escola” (CANÁRIO, apud SARMENTO, 2003, p. 138).

Os questionários aplicados aos calouros da UFSC, aprovados no concurso de 2010, fundamentaram a análise de duas questões-chave: quem são os candidatos que o dispositivo vestibular seleciona e como veem o acesso às universidades públicas do país (se é justo ou não). Para tanto, buscou-se apoio particularmente nas análises das representações de Roger Chartier (1990;1991).

De acordo com Chartier (1990), as representações do mundo social são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. Assim:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 1990, p. 17)

Neste sentido, as práticas, assim como os discursos, de um determinado grupo social são formas de exibir uma maneira de estar no mundo, “significar simbolicamente um estatuto e uma posição” (CHARTIER, 1990, p. 23).

1.2.2 Etapas do desenvolvimento da pesquisa

A pesquisa desenvolveu-se em quatro semestres, entre os anos de 2009 e 2011. O primeiro semestre foi marcado pela participação da pesquisadora em disciplinas obrigatórias do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC e no Grupo de Pesquisas, Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina (GPEFESC). Salientamos que nesta atividade de extensão estivemos presente nas quatro etapas do mestrado. Estas participações efetivas nas discussões de leituras, seminários e outras atividades propiciaram um maior aprofundamento nas abordagens teóricas e metodológicas desta pesquisa. Ao término desse período realizamos a observação no concurso vestibular 2010, nos termos de

Bourdieu (2009), essa atividade constituía-se em uma “objetivação participante”, exercício difícil, mas necessário, pois permite ao pesquisador entrar em contato com seu objeto, de maneira a romper com os significados de senso comum que, por vezes, constituíam o interesse por ele. O segundo semestre do curso de mestrado foi marcado pelos estudos na disciplina “Teorias da Educação” ministrada pela Professora Doutora Lúcia Schneider Hardt, que nos fez conhecer autores fundamentais da área da filosofia como, por exemplo, Michel Foucault. Cabe salientar, que este trajeto filosófico, percorrido paralelamente com o sociológico, permitiu *oxigenar* e questionar muitos aspectos da nossa pesquisa. Além disso, realizamos estágio de docência juntamente com nossa orientadora. O enfoque da disciplina “Educação e Sociedade I” ajudou-nos a aprofundar estudos sobre as origens do pensamento sociológico, os autores clássicos do século XIX e os métodos sociológicos clássicos com os processos de pesquisa social da educação. A experiência com os alunos da primeira fase do curso de pedagogia foi uma excelente aproximação com a tarefa da docência. Nesta etapa da pesquisa confirmamos o campo de investigação e submetemos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina⁹ (CEPSH/UFSC). Tal processo teve início em abril de 2010 e foi aprovado no final de junho do mesmo ano, certificando¹⁰ que os procedimentos da pesquisa que envolviam seres humanos estavam de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Também elaboramos os questionários a serem aplicados aos calouros dos quatro campi da UFSC e organizamos um planejamento de aplicação dos instrumentos juntamente com as bolsistas de Iniciação Científica do projeto¹¹. No mês de junho de 2010, aplicamos mais de 20% dos questionários.

No terceiro semestre do curso, elaboramos o texto de qualificação da pesquisa, além de dois artigos apresentados em

⁹ O CEPSH “é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões”. Foi criado em 1999 para “defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos” (UFSC, 2011).

¹⁰ Consta, anexo, o certificado contendo o número do processo aprovado no CEPSH/UFSC.

¹¹ Na aplicação e coleta dos questionários pelo campus de Florianópolis, contei com a preciosa ajuda das bolsistas: Graziela Regina dos Santos, Mariele Martins, Rafaela Azevedo de Souza, Melina Kerber Klitzke e Joyce Santos da Silva.

congressos científicos nacionais. Nesse período, concluímos o trabalho de campo, o que nos permitiu reunir 167 questionários respondidos pelos calouros. Na última etapa deste trabalho de dissertação, tabulamos todos os dados e as respostas de algumas questões abertas contidas nos instrumentos de investigação; escrevemos o presente texto e apresentamos artigos científicos em mais dois congressos, um dos quais internacional¹².

1.2.3 A cidade e a instituição escolhida para o desenvolvimento da pesquisa

O senhor Palomar está procurando agora limitar seu campo de observação; se tem presente um quadrado de, digamos, dez metros de praia por dez metros de mar, pode levantar um inventário de todos os movimentos de ondas que ali se repetem com frequência variada dentro de um dado intervalo de tempo. A dificuldade está em fixar os limites desse quadrado, porque, por exemplo, se ele considera como o lado mais distante de si a linha em relevo de uma onda que avança, essa linha ao aproximar-se dele irá, erguendo-se, ocultar de sua vista tudo o que está atrás; e eis que o espaço tomado para exame se destaca e ao mesmo tempo se comprime.

¹² VALLE, I.R.; SATO, S.R.S. L'accès à l'enseignement supérieur au Brésil: L'épuisement du vestibular comme modèle de sélection. In: Congrès international 2011 de l'AFIRSE. La recherche en éducation dans le monde, où en sommes-nous? Thèmes, méthodologies et politiques de recherche. Paris: UNESCO, 2011, p. 86-91.

_____. BESEN, D.S. Quem obtém os melhores índices de classificação nos vestibulares da UFSC (1981-2009): Homens ou mulheres? In: VIII Encontro de pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL. Formação, Ética e Políticas: Qual pesquisa? Qual educação? Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010, p. 1-18.

_____. A constituição de uma identidade profissional docente: estudo dos estatutos do magistério público do Estado de Santa Catarina de 1960 e 1975. In: VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2010, São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2010, p. 1-13.

_____. O ingresso no magistério catarinense (1950-1980): os concursos e a profissionalização docente. In: VI Congresso Brasileiro de História da Educação. Invenção, Tradição e Escritas da História da Educação no Brasil. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

(CALVINO, 1994, p. 9).

Nossa pesquisa desenvolveu-se na cidade de Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina – Brasil. O município possui, segundo o Censo Demográfico IBGE de 2010¹³, uma população formada por 404.224 habitantes, ocupando a 47ª posição entre os municípios com maior população residente do país. No site do IBGE, encontramos dados relacionados à matrícula de estudantes no ensino superior na cidade de Florianópolis. As informações mais atuais que conseguimos são do ano de 2005. Neste ano, 27.726 alunos estavam matriculados nas instituições universitárias da cidade. Desse total, 18.192 estudantes estavam matriculados em estabelecimentos públicos federais; 5.451, em escolas superiores privadas, 3.268 frequentavam escolas públicas estaduais e 815 acadêmicos estavam inscritos nas instituições públicas municipais. O fato de o maior número de matrículas concentrar-se nas escolas públicas federais deve-se, evidentemente, à sua localização na capital do Estado.

¹³ Resultados divulgados no Diário Oficial da União em 4 nov. 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default_uf.shtm>. Acesso em: 8 ago. 2011.

Foto 1 - Vista da capital Florianópolis



Fonte: <http://www.webluxo.com.br/menu/turismo/florianopolis.htm> Acesso em 8ago,2011.

Para investigar o concurso vestibular, nada mais oportuno que escolher o espaço onde ele é aplicado e legitimado: a universidade. Outro aspecto levou-nos a tal escolha: ao elaborar o estado da arte sobre este tema, observamos que poucas foram as dissertações e teses sobre o processo seletivo e seus agentes. Na Universidade Federal de Santa Catarina não encontramos estudos que envolvessem os que vivenciaram o concurso vestibular, mais especificamente, os que foram aprovados nos seus exames de ingresso. Esta é uma das razões pelas quais escolhemos essa universidade como campo empírico.

A Universidade Federal de Santa Catarina tem um alto capital simbólico frente à sociedade em geral. A comunidade legitima a instituição federal e os títulos que ela outorga.

De acordo com Bourdieu (2009):

A lógica da nomeação oficial nunca se vê tão bem como no caso do título – nobiliário, escolar, profissional -, capital simbólico, social e até mesmo

juridicamente, garantido. O nobre não é somente aquele que é conhecido, cérebre, e mesmo conhecido como bem, prestigioso, em resumo *nobilis*. Ele é também aquele que é reconhecido por uma instância *oficial*, universal, quer dizer, conhecido e reconhecido por todos. O título profissional ou escolar é uma espécie de regra jurídica de percepção social, um ser-percebido que é garantido como um direito. É um capital simbólico institucionalizado, legal [...]. Cada vez mais indissociável do título escolar, visto que o sistema escolar tende cada vez mais a representar a última e única garantia de todos os títulos profissionais, ele tem em si mesmo um valor e, se bem que se trate de um nome comum, funciona à maneira de um grande nome (nome de uma grande família ou nome próprio), conferindo todas as espécies de ganhos simbólicos (p. 148).

Em contrapartida às expectativas da comunidade, a UFSC também veicula junto aos seus ingressantes o seu capital simbólico, difundindo suas características, sua estrutura, seu corpo docente qualificado, entre outros aspectos escolhidos para ampliar e reafirmar esse capital, o que é feito por intermédio de material impresso (agendas). Ora, esse recurso publicitário visa certamente ao valor de o identificar como estudante desta instituição, além dos diplomas por ela concedidos.

Foto 2 - Universidade Federal de Santa Catarina nos anos de 1960



Fonte:

http://antiga.ufsc.br/paginas/downloads/exposicao_posse_prata_Internet.pdf

A UFSC foi criada em 1960, pelo presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961). A partir da integração das faculdades de Direito, Ciências Econômicas, Filosofia, Farmácia e Odontologia, Medicina e Serviço Social, consolidou-se como uma das principais instituições de ensino superior do país. A instituição passa, atualmente, por uma expansão considerável, chegando a 82 cursos e habilitações no ano de 2010. Estes abrangem sua sede em Florianópolis, e os novos campi de Joinville, Curitiba e Araranguá (2009/02). Além disso, a UFSC é a tutora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), implantada no sudoeste do Paraná, no oeste de Santa Catarina e no noroeste do Rio Grande do Sul, tendo aberto 2.160 novas vagas em 2010.

Foto 3 - Universidade Federal de Santa Catarina nos anos de 2007



Fonte:

http://antiga.ufsc.br/paginas/downloads/exposicao_posse_prata_Internet.pdf

Atualmente, o campus em Florianópolis está organizado em 11 centros de ensino, pesquisa e extensão, com estrutura que inclui o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), o Colégio de Aplicação (CA), a editora, o fórum, o centro desportivo, o centro de cultura e eventos, o museu, o planetário, o observatório astronômico, a farmácia-escola, o hospital universitário, os colégios agrícolas, dezenas de laboratórios e bibliotecas.

Destacam-se nas atividades desenvolvidas por esta universidade o intercâmbio de pesquisadores e estudantes com instituições de mais de 40 países; o programa de ações afirmativas, que busca ampliar o acesso ao ensino superior público e a inclusão social; o desenvolvimento de importantes projetos e iniciativas externas ensejando o estímulo à agricultura familiar; à assistência jurídica a pessoas de menor poder aquisitivo; à formação de professores em pequenos municípios; à educação indígena; à educação do campo e o apoio a grupos de terceira idade.

A instituição conta, atualmente, com 1.651 docentes e 2.874 servidores técnico-administrativos, mais de 1.800 linhas de pesquisa e cerca de 34 mil alunos, incluindo graduação, pós-graduação, educação a

distância, ensino básico, médio, técnico, fundamental e educação infantil. A Universidade Federal de Santa Catarina também concede mais de 7.500 bolsas para acadêmicos da graduação e possui 661.197 livros em seu sistema de bibliotecas.¹⁴

1.2.4 A “cozinha da pesquisa”

1.2.4.1 A primeira aproximação com o campo investigativo e seus agentes

Visando à aproximação do objeto, realizamos observação de algumas situações do concurso vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina no ano de 2009. A experiência da objetivação participante possibilitou-nos observar aspectos e agentes envolvidos no processo antes mesmo do período destinado à realização das provas, e com eles conviver, pois, na semana dos dias 14 a 18 de dezembro de 2009, ainda realizávamos as últimas atividades do semestre letivo. Nesses dias, chamaram nossa atenção alguns detalhes no campus, como o corte da grama; o fechamento de buracos nos estacionamentos e na rua de entrada do Centro de Ciência da Educação e a arrumação de salas e corredores. Logo recordamos que estavam aproximando-se as provas do vestibular, o que justificava o trabalho, numa época em que a maioria dos alunos regulares se encontrava de férias. A casa precisava ser arrumada – o capital simbólico da UFSC precisa ser exposto - para receber os visitantes. Muitos deles nunca haviam estado na instituição (famílias e candidatos); outros aí compareceriam em virtude do concurso vestibular (professores de cursinhos e mídia televisiva).

No primeiro dia, ao sair de casa, sentimos um “frio na barriga” e um “pouquinho de vergonha”: afinal, teríamos que abordar pessoas. Nossa observação começou no trânsito, congestionado, nas imediações da UFSC. A COPERVE designou fiscais para os pontos de ônibus, como também para o campus, para auxiliarem na indicação dos lugares das provas. Priorizamos, de início, conversar e tirar fotos daqueles que se encontravam nas barracas montadas em frente à reitoria. Todos eram de cursinhos e de grandes colégios particulares da cidade de Florianópolis. A maior e melhor estrutura de mesas, cadeiras e guarda-sóis, era a do Sistema de Ensino Energia. Entramos no aglomerado de

¹⁴ Dados disponibilizados pela Universidade Federal de Santa Catarina em material entregue aos calouros do ano de 2010/02.

peessoas e deparamo-nos com “Cebola”, antigo professor de física desta pesquisadora, quando frequentou cursinho pré-vestibular. Enquanto tirávamos fotos da tenda, o professor relatou-nos que a realização dos exames do concurso vestibular era um momento “de publicidade” para os cursinhos pré-vestibulares.

Em seguida, dirigimo-nos ao Centro Socioeconômico (CSE) e surpreendemo-nos ao ver umas 50 pessoas, quase todas uniformizadas, usando camisetas de um cursinho, que chegaram junto para realizar as provas. O professor que acompanhava os candidatos despediu-se, na entrada do prédio, proferindo frases animadoras como: “Vamos lá! Vocês sabem!” Na porta do CSE, estivemos em contato com várias situações e sentimentos: observamos fiscais recebendo os estudantes na porta e conferindo documentações; candidatos procurando seus nomes nas listagens dos locais; grupos de amigos que comentavam mais sobre as festas e namoricos do que sobre o vestibular; pais e filhos despedindo-se.

No segundo dia de observação encontramos o ambiente bem mais calmo, assim como todos os envolvidos, desde os que trabalhavam para a realização do concurso até os próprios candidatos. Escolhemos permanecer no Centro de Ciências da Educação (CED) e depois no Centro de Comunicação e Expressão (CCE). Em frente ao CED, registramos foto de um fiscal e de um coordenador da COPERVE. Após identificarmo-nos, Luiz, um senhor que tem mais de 15 anos de experiência no concurso vestibular da UFSC, ressaltou a quantidade de pessoas mobilizadas para que o concurso vestibular acontecesse - desde os encarregados dos malotes com as provas até a Polícia Militar.

Foto 4 - Coordenador da COPERVE no Centro de Ciências da Educação



Fonte: Pesquisadora.

Caminhamos do Centro de Ciências da Educação ao Centro de Comunicação e Expressão, onde avistamos uma família à sombra de umas árvores. Logo após explicarmos o que estávamos realizando no campus, a mãe de uma candidata reclamou deste período de pressão por que a filha passava. Salientava que, pelo valor que nós brasileiros gastamos com impostos, a educação deveria ser um direito de todos. Como mora na cidade de Novo Hamburgo/RS, preferia que a filha ficasse mais perto, mas reconhecia também que era hora dela alçar seus próprios vãos, como quando viajou à África do Sul. A candidata estava acompanhada de uma amiga, de sua mãe e de seu avô, como podemos observar na figura.

Foto 5 - Vestibulanda acompanhada de familiares



Fonte: Pesquisadora.

No terceiro dia de observação, conversamos com duas candidatas. Uma delas chama-se Claudia e frequenta cursinho pré-vestibular há três anos; a outra chama-se Ana, e é a primeira vez que presta vestibular. Claudia disse que gostava das questões discursivas porque elas avaliam de maneira segura e permitem que o avaliador saiba o quanto os candidatos sabem ou não. Ana concordou com Claudia, expondo que também gosta desse tipo de questões porque elas *eliminam os candidatos*, diminuindo a concorrência para os que conseguem se sair bem. Claudia ressaltou que o vestibular é chato, pois não avalia somente os conteúdos, ou melhor, o conhecimento dos estudantes frente aos conteúdos, como os seus lados emocionais: *“As provas se tornam injustas porque há pessoas que sabem e ficam nervosas na hora, não se saindo bem”*.

Logo após, as candidatas passaram a discutir sobre a qualidade do ensino brasileiro. Para Claudia, a má qualidade do ensino já vem do ensino médio. Ela complementa dizendo *“que todo o sistema de ensino brasileiro tem problemas, para melhorar teria que mudar tudo, desde o*

maternal”. Ao mesmo tempo, evidencia que “o interesse é tudo” e “e que o que vale, mais do que saber, é querer saber!”

1.2.4.2 Sobre o instrumento de pesquisa

A partir da experiência vivida com os candidatos do concurso vestibular de 2010, elaboramos um questionário destinado a uma amostra de calouros (anexo 1). Foi aplicado a 167 universitários recém-ingressados nas primeiras fases de todos os cursos da UFSC, incluindo os campi de Araranguá, Curitibanos e Joinville. Nosso objetivo foi aproximar-nos de uma amostra, ainda que estatisticamente pouco representativa, de todos os cursos de graduação. Como havíamos realizado um estudo sobre as diferenças dos desempenhos de homens e mulheres nos vestibulares entre os anos de 1981 e 2009 na UFSC (BESEN, SATO e VALLE, 2010), vislumbramos a possibilidade de fazer alguns levantamentos relacionados também à questão de gênero neste trabalho de dissertação. Assim, convidamos um homem e uma mulher de cada curso, de maneira aleatória. Esperávamos contar com igual número de meninas e meninos, tendo por base a divisão meio a meio presente no conjunto dos calouros. No entanto, convém lembrar que essa “igualdade” sexual não se reproduz nos cursos: uns são eminentemente masculinos, outros essencialmente femininos.¹⁵ Não foi possível trabalhar com os dados referentes ao sexo dos calouros nesta pesquisa, em razão dos limites de tempo impostos à elaboração de uma dissertação de mestrado.

1.2.4.3 A organização dos dados para efetuar análise

A fase de aplicação dos questionários foi concluída fins de 2010. A partir daí, mapeamos e tabulamos os dados levantados. Os questionários contêm questões fechadas e abertas, o que requereu um processo cuidadoso de sistematização das informações coletadas. As questões abertas receberam o tratamento de “análise de conteúdo”, à luz do entendimento de Laurence Bardin. Segundo esta autora, “a codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta, por recorte,

¹⁵ O empate esperado no número de calouros masculinos e femininos não ocorreu porque o curso de Nutrição teve homens selecionados por meio do concurso vestibular 2010. Mas estes não estavam frequentando as aulas no período de aplicação dos questionários.

agregação e enumeração, que permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto” (BARDIN, 1997, p. 97). A codificação e categorização por frases e palavras auxiliaram nosso trabalho, principalmente na última parte do capítulo destinado à análise da empiria.

Para facilitar a compreensão e a leitura do trabalho com muitos dados numéricos contidos e tabulados a partir dos instrumentos, organizamos a tabela abaixo, buscando demonstrar como manuseamos o montante das informações: por vezes, trabalhando com o número total da amostra (167 respostas dos calouros); outras vezes, agrupando os dados dos 11 centros de ensino da UFSC. Além disso, procedemos ao que denominamos recorte da amostra, compondo três grupos de cursos compostos por cinco cursos cada um, a saber: os mais procurados (grupo A); os mais ou menos procurados (grupo B) e os menos procurados (grupo C). Cada um desses agrupamentos contém 10 calouros, totalizando no recorte da amostra 30 respostas dos acadêmicos. Nossa intenção sempre foi estabelecer relação entre o geral e o particular. Este procedimento apresenta algumas vantagens, mas deixa também algumas lacunas. Dada a amplitude das informações levantadas, muitas delas não puderam ser analisadas até o momento de finalização desta dissertação.

Tabela 1- Organização dos dados para a análise

	Forma de organização	Calouros
Dados Gerais	Total de questionários	167
	Centros da UFSC (11)	167

(Continua)

(Conclusão)

Recorte da Amostra	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo A¹⁶; (Cursos mais procurados): Medicina, Arquitetura e urbanismo, Engenharia química, Direito diurno e Direito noturno. 	10
	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo B¹⁷ (Cursos mais ou menos procurados): Letras língua inglesa, Farmácia, Ciências Contábeis noturno, Engenharia de energia e Letras secretariado executivo. 	10
	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo C¹⁸ (Cursos menos procurados): Matemática licenciatura diurno, Museologia, Tecnologia da informação e comunicação diurno, Ciências rurais e Arquivologia. 	10

Fonte: Pesquisadora.

Com o objetivo de facilitar a apresentação deste estudo, organizamos esta dissertação de mestrado em apresentação, três capítulos e considerações finais. A apresentação contextualiza o ensino superior brasileiro, especificamente a história dos exames, delimita o objeto de pesquisa e explicita o percurso metodológico. No primeiro capítulo, apresentamos o estado da arte, que se constitui num esforço para situar nosso objeto no quadro dos estudos brasileiros. Este procedimento permitiu perceber onde e como vem sendo pesquisado o concurso vestibular no Brasil e quais são as questões mais enfatizadas sobre a temática. Possibilitou, além disso, situar as possíveis contribuições deste estudo para o campo da pesquisa educacional. No segundo capítulo, apresentamos os autores e as teorias que nos forneceram base para a reflexão do tema. As abordagens teóricas de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron e François Dubet possibilitaram elucidar questões sobre o poder disciplinador do sistema escolar, as

¹⁶ Grupo A: composto pelos cinco cursos mais procurados pelos candidatos no concurso vestibular do ano de 2010, a saber: Medicina (59,77 c/v); Arquitetura e urbanismo (14,78 c/v); Engenharia química (13,66 c/v); Direito diurno (13,49 c/v) e Direito noturno (12,29 c/v). c/v=candidato por vaga

¹⁷ Grupo B: composto pelos cinco cursos mais ou menos procurados pelos candidatos no concurso vestibular do ano de 2010, a saber: Letras língua inglesa (4,33 c/v); Farmácia (4,32); Ciências contábeis noturno (4,13 c/v); Engenharia de energia (3,98 c/v) e Letras secretariado executivo (3,90 c/v).

¹⁸ Grupo C: composto pelos cinco cursos menos procurados pelos candidatos no concurso vestibular do ano de 2010, a saber: Matemática licenciatura diurno (0,86 c/v); Museologia (0,80 c/v); Tecnologia da informação e comunicação diurno (0,53 c/v); Ciências rurais (0,47 c/v) e Arquivologia (0,38 c/v).

desigualdades geradas e reproduzidas dentro da escola e como o ideal meritocrático se evidencia nestas instituições. No terceiro capítulo analisamos os questionários aplicados com os “calouros” de todos os cursos da UFSC, traçando o perfil dos ingressados na Universidade Federal de Santa Catarina no ano de 2010. Analisamos também algumas representações a partir das opiniões dos que se propuseram a participar da nossa enquête, procurando compreender suas representações a respeito das causas das aprovações/reprovações no concurso. Na última parte, tecemos algumas considerações sobre o concurso vestibular, tendo por base esse dispositivo meritocrático de seleção e seu lugar na democratização do ensino superior público federal de Santa Catarina.

2 ESTRUTURAÇÃO DE UM OBJETO DE ESTUDO: CONCURSO VESTIBULAR

2.1 CONHECER, RECONHECER E COMPREENDER O CAMPO DE PESQUISA

Buscar informações sobre algo que desejamos conhecer é um dos primeiros passos na teia da pesquisa. Usamos o vocábulo *teia* porque, ao realizar uma investigação de fato, estamos envolvidos por tramas que se entrecruzam a todo momento. Nada na pesquisa acontece isoladamente; porém, faz-se necessário parar, desamarrar-se dessa teia e concentrar-se na escrita do que conhecemos e procuramos compreender no processo de levantamento da produção científica do objeto de pesquisa. Segundo o Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, levantar significa pôr (-se) de pé; sair de um plano a outro mais alto; elevar (-se), erguer (-se); sair de situação precária; elevar a grau superior; engrandecer; listar como resultado de pesquisa (HOUAISS; VILLAR; 2008, p. 460). Sensações parecidas com as significações da palavra levantar foram sentidas por esta pesquisadora ao realizar o levantamento das produções referentes à temática vestibular.

Fazer o levantamento sobre o objeto de pesquisa almejado situa o pesquisador, estimula sua atividade, enriquece de detalhes e possibilidades sua trajetória, redimensiona seu olhar sobre o que foi investigado por outros colegas, além de posicioná-lo melhor quanto às escolhas teórico-metodológicas.

A complexidade da temática vestibular é evidenciada por diferentes campos de investigação que se interessam pelo acesso ao ensino superior brasileiro, pois encontramos estudos na área da sociologia, da psicologia, da história, da antropologia, da ciência política, entre outras. Para um melhor entendimento, é preciso distinguir a situação macro, isto é, social, econômica, política e histórica do nosso país, da situação micro, pessoal, vivenciada pelo candidato à vaga na universidade pública. Falcon (1987) afirma que o vestibular é uma questão histórica, no sentido de que os sistemas de seleção para a universidade extrapolam as dimensões imediatas dos procedimentos técnico-metodológicos e ganham sentido e compreensão quando vistos no conjunto das práticas sociais que o geraram e desenvolveram. Por isso mesmo, conhecer, ler resumos e posteriormente analisar com mais profundidade livros, teses e dissertações sobre a temática ajuda-nos a

verificar os estudos que requerem análise mais minuciosa e em que essas leituras auxiliam a construir um trabalho original e a não repetir estudos já realizados. Decifrar e compreender o material levantado mostra a presença ou ausência das categorias de análise que elucidam a temática.

Utilizamos como fonte de pesquisa o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que faz parte do Portal de Periódicos do Ministério da Educação (MEC). A pesquisa, nessa fonte, foi considerada como um dos principais instrumentos para conhecimento da nossa temática, pois o *site* da Capes permite contato com a produção científica das universidades brasileiras, facilitando o acesso às informações sobre trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação do País. Além disso, consideramos que boa parte das publicações sobre o tema em periódicos é fruto desses estudos.

Para nossos fins, a página informatizada disponibiliza ferramenta de busca e consulta. A ferramenta permite pesquisar por autor, título e palavras-chave. A grande maioria dos trabalhos acadêmicos apresenta resumos das teses e dissertações defendidas a partir de 1987. As informações são fornecidas diretamente à CAPES pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados disponibilizados. Conseguimos apreciar, primeiramente, todos os títulos e resumos das dissertações e teses sobre a temática do vestibular concebidas e defendidas até o período atual.

2.2 SOBRESSALTO REPENTINO AO ENCONTRAR TANTAS DISSERTAÇÕES E TESES

Nesse portal, colocamos o descritor *vestibular* no espaço “assunto” e buscamos a palavra como expressão exata. Selecionamos o ano-base e um nível para pesquisa (doutorado, mestrado ou mestrado profissional), pois esses critérios orientam a ferramenta na busca dos dados solicitados. Primeiramente, foram pesquisados os anos de 1987 a 2009, no nível de mestrado. Para nossa surpresa, encontramos 1.341 (74,38%) dissertações. Logo após, procedemos da mesma maneira para investigar o nível do doutorado e no mesmo espaço de tempo, tendo sido localizados 462 (25,62%) teses, totalizando nesse portal 1.803 trabalhos científicos. Assim, pudemos observar o quanto o tema vestibular é objeto de interesse de pesquisa (Tabela 1).

Tabela 2 – Dissertações e teses por ano e tipos de pesquisa

Ano	MESTRADO				DOUTORADO			
	CEG	Exame	Outros	Total	CEG	Exame	Outros	Total
1987	3	1	7	11	0	1	3	4
1988	3	0	7	10	1	0	2	3
1989	0	1	2	3	0	0	3	3
1990	0	1	3	4	1	0	4	5
1991	1	2	6	9	1	0	4	5
1992	1	1	17	19	0	0	7	7
1993	3	1	10	14	1	0	4	5
1994	3	1	16	20	0	1	4	5
1995	6	2	12	20	2	0	4	6
1996	8	1	26	35	2	0	5	7
1997	12	3	32	47	3	0	14	17
1998	16	4	22	42	0	0	12	12
1999	9	2	45	56	1	1	20	22
2000	14	5	38	57	1	1	22	24
2001	17	3	49	69	5	2	21	28
2002	32	7	62	101	5	0	30	35
2003	33	5	84	122	2	5	29	36
2004	34	5	40	79	2	6	26	34
2005	42	5	79	126	2	4	38	44
2006	34	7	96	137	4	2	31	37
2007	42	4	64	110	9	3	23	35
2008	36	8	71	115	5	8	40	53
2009	47	2	86	135	7	1	27	35
Total	396	71	874	1341	54	35	373	462

Campos Educacionais Gerais (CEG).

Fonte: Pesquisadora

No entanto, contrariando nossa expectativa inicial, as dissertações e teses evidenciam, por seus títulos, que o tema de interesse possui outros significados em várias áreas do conhecimento. Constatamos que 874 (70%) das dissertações e 373 (30%) teses, de um total de 1.247 trabalhos, mencionam o termo vestibular mas abordando outras áreas do conhecimento, como: arquitetura¹⁹, odontologia²⁰, medicina/otorrinolaringologia²¹ e fonoaudiologia²².

Dos 1.803 trabalhos acadêmicos encontrados, lemos o resumo de 556. O critério de seleção foi o fato de manterem uma relação estreita com o campo educacional. Para melhor compreensão, os resumos avaliados foram divididos em dois blocos.

A) No primeiro, agrupamos os resumos que apresentam investigações especificamente relacionadas aos conteúdos disciplinares exigidos nos concursos vestibulares, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Literatura, Química, Física, História, Geografia, Línguas Estrangeiras, Educação Física, Artes. A leitura indica uma grande quantidade de pesquisas referentes a questões de redação, evidenciando que as disciplinas mais trabalhadas nas instituições escolares, consequentemente com maior carga horária nos quadros curriculares, são mais pesquisadas do que outras que não ocupam o mesmo espaço de tempo na grade escolar. Nesse bloco, encontramos 396 (88%) dissertações e 54 (12%) teses, totalizando 450 pesquisas.

B) O segundo agrupamento abrange investigações específicas sobre os concursos vestibulares e temáticas relacionadas a esse dispositivo e é composto por 71 (67%) dissertações e 35 (33%) teses, somando 106 dos resumos analisados. Sua análise permitiu fazer outra subdivisão (em duas partes) nesse grupo, buscando proporcionar melhor entendimento do seu corpo. A primeira parte consta de 28 (53,85%) dissertações e 24 (46,15%) teses sobre vestibular, mas centram-se em temas como: cursinhos pré-vestibulares; Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), ações afirmativas e programa de cotas. Na segunda parte, encontramos 43 (79,63%) dissertações de mestrado e 11 (20,37%) teses de doutorado, totalizando 54 trabalhos (Tabela 2). Estes resumos

¹⁹ Espaço aberto entre o limite de um terreno e a entrada de uma construção; cômodo entre a porta de uma casa e as suas dependências internas; entrada de um edifício (CALDAS, 2010).

²⁰ Parte anterior da boca, situada à frente da arcada dentária (CALDAS, 2010).

²¹ Parte mediana do labirinto ósseo da orelha interna; depressão vulvar limitada pelos pequenos lábios (CALDAS, 2010).

²² Parte superior da laringe (CALDAS, 2010).

abordam mais especificamente a temática concurso vestibular, por isso afinaremos nossa aproximação com este grupo.

A leitura detalhada dos resumos, das palavras-chave, como também a tarefa de destacar informações importantes e que ajudassem a esclarecer em que contexto as pesquisas foram realizadas, isto é, linhas de pesquisas, bibliotecas depositantes, dependências administrativas e áreas do conhecimento, auxiliariam-nos a conhecer o que vem sendo pesquisado sobre o acesso ao ensino superior, com enfoque no concurso vestibular no País e tipos de instituições e linhas de estudo que estão debruçando-se sobre a questão.

Tabela 3 – Dissertações e teses que tratam do concurso vestibular com ou sem temáticas afins

	Concurso vestibular com temáticas afins	Concurso vestibular
Dissertações	28 (53,85%)	43 (79,63%)
Teses	24 (46,15%)	11 (20,37%)
Total	52	54

Fonte: Pesquisadora.

A princípio, a intenção era ler os sumários, introduções e conclusões dos 54 trabalhos selecionados. Ao iniciarmos uma busca pelas bibliotecas das universidades brasileiras em que essas pesquisas foram realizadas, tivemos grande dificuldade para localizá-las. Muitos programas de pós-graduação estão exigindo o material digitalizado há apenas alguns anos. Em outros casos, o trabalho não se encontra fisicamente na biblioteca da instituição²³.

Na leitura das informações antecedentes aos resumos das 54 pesquisas destacadas para melhor análise, salientamos as seguintes informações: o número de homens e mulheres que pesquisam sobre o concurso vestibular no nível de mestrado é praticamente igual: 21

²³ A título de exemplo desta questão, o trabalho de dissertação de Lopez (2007).

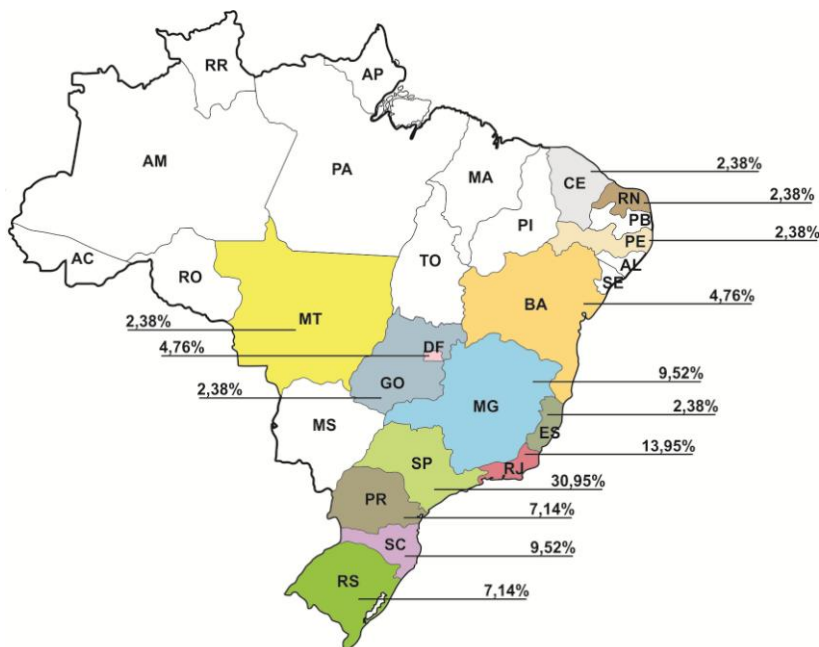
dissertações defendidas por homens e 22 dissertações por mulheres; no nível de doutorado, o número de mulheres é superior ao de homens: sete mulheres para quatro homens. No nível de mestrado, temos 18 dissertações defendidas em dependências administrativas federais, 13 em instituições particulares, 11 em estabelecimentos de ensino superior estaduais e uma em fundação municipal. Quanto ao doutorado, há seis teses defendidas em dependências administrativas federais, uma em instituição particular e quatro em estabelecimentos estaduais. O concurso vestibular é mais pesquisado nas instituições da rede federal.

2.3 MAPEAR: COLOCAR EM EVIDÊNCIA OS DADOS

A leitura dos 54 resumos de dissertações e teses permitiu-nos listar as instituições de ensino superior nas quais os pesquisadores vem realizando seus estudos. A partir do conhecimento dos estabelecimentos de ensino, montamos um mapeamento do País, destacando os estados brasileiros em que as pesquisas foram desenvolvidas. As dissertações são assim distribuídas: *Região Sudeste* - São Paulo, 13 dissertações (30,95%); Rio de Janeiro, seis (13,95%); Minas Gerais, quatro trabalhos (9,52%) e Espírito Santo, uma dissertação (2,38%); *Região Sul* - Santa Catarina, quatro dissertações (9,52%); Rio Grande do Sul e Paraná, três (7,14%); *Região Nordeste* - Bahia, duas pesquisas (4,76%); Pernambuco, Rio Grande do Norte e Ceará, uma dissertação (2,38%). A última região em que encontramos pesquisas sobre a temática é a *Centro-Oeste* - Distrito Federal, duas dissertações (4,76%); Goiás e Mato Grosso, uma (2,38%).

Com esse levantamento, fica evidente que as pesquisas se concentram nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, com 44,90%. Em seguida aparecem Santa Catarina e Minas Gerais, com 19,04%. Em terceiro lugar, destacamos Paraná e Rio Grande do Sul, que somam 14,28%. A única parte do País que, provavelmente, não apresenta investigações sobre a temática é a *Região Norte*, pois não localizamos nenhuma instituição que tenha tratado do concurso vestibular (Figura 1).

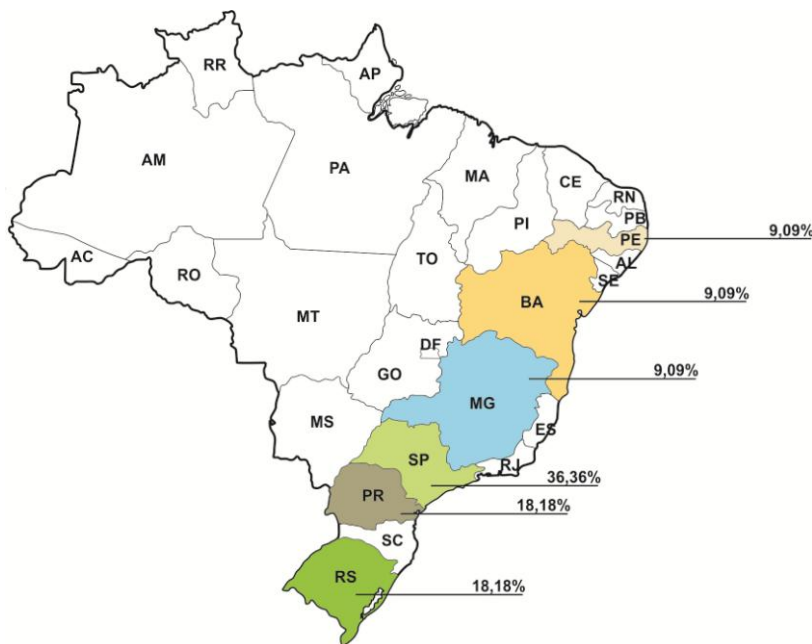
Mapa 1 - Estados em que se realizam pesquisas em nível de mestrado sobre o concurso vestibular



Fonte: Pesquisadora.

O número de resumos de teses de doutoramento é menor do que o de dissertações. Pesquisa-se menos nesse nível de pós-graduação sobre o concurso vestibular. No nível de mestrado, há quatro regiões brasileiras que realizam pesquisas sobre a temática; no doutorado, aparecem apenas três regiões, a saber: *Região Sul* - Rio Grande do Sul e Paraná, duas teses (18,18%); *Região Sudeste* - São Paulo, quatro teses (36,36%) e Minas Gerais, uma tese (9,09%); *Região Nordeste* - Bahia e Pernambuco, uma tese (9,09%). A *Região Sudeste* está em primeiro lugar na produção de teses sobre o vestibular (45,45%), seguida da *Região Sul* (36,36%) e da *Região Nordeste* (18,18%). Percebe-se que as regiões que mais e menos pesquisam se mantêm na mesma situação, independentemente do nível (mestrado ou doutorado), ressaltando-se que a Região Centro-Oeste possui pesquisa de dissertação sobre a temática, mas se iguala à Região Norte em nível de doutorado, sem nenhuma investigação disponibilizada no site consultado (Figura 2).

Mapa 2 - Estados em que se realizam pesquisas em nível de doutorado sobre o concurso vestibular



Fonte: Pesquisadora.

2.4 O QUE AS INFORMAÇÕES CATEGORIZADAS A PARTIR DA LEITURA DOS RESUMOS NOS PERMITEM CONHECER E ANALISAR SOBRE A TEMÁTICA?

A leitura dos resumos selecionados ajuda-nos a compreender como é pesquisada a temática vestibular, quais os objetos dos estudos, as metodologias utilizadas, os recortes temporais, os autores que subsidiaram a investigação e os resultados obtidos. Por esse trabalho, classificamos três tipos de categorias: muito pesquisadas, pouco pesquisadas e praticamente não pesquisadas. Para efetuar essa atividade, seguimos os seguintes critérios: quando a expressão/categoria apareceu em dez ou mais trabalhos acadêmicos, foi classificada como categoria muito pesquisada; quando de quatro a nove trabalhos, foi enquadrada como pouco investigada; quando em uma a três dissertações ou teses

apenas, classificamos no grupo das categorias praticamente não pesquisadas.

2.4.1 Categorias muito associadas às pesquisas sobre o vestibular

O grupo das categorias citadas em mais de dez pesquisas é composto por uma amostra de oito subcategorias: seletividade socioeconômica, democratização do acesso ao ensino superior, sociedade capitalista, políticas afirmativas, processo de seleção, perfil dos candidatos, metodologia e resgate histórico do concurso e do ensino superior brasileiro.

As questões sobre influência da *seletividade social*, evidenciadas pela realidade socioeconômica dos candidatos a uma vaga ao ensino superior, aparecem em 12 trabalhos analisados, dez dissertações e duas teses: Brandão (1987), Castro (1990), Moreira (1997), Souza (1997), Nascimento (1998), Toscano (1999) e Bertol (2006). Todas revelam a incoerência do processo seletivo, supostamente democrático, e relacionam seletividade socioeconômica à ocupação das carreiras profissionais. Cunha (1998), por exemplo, reconhece a alta seletividade do sistema educacional brasileiro; apesar disso, afirma que uma minoria dos jovens de famílias de estrato socioeconômico mais baixo consegue ingressar no ensino superior. Schlichting (2002) trata da questão no contexto político legal, ao afirmar que “a seletividade social é um aspecto evidenciado por meio das próprias políticas de acesso à universidade quando permeia os processos de ingresso aos cursos de graduação”. Borges (2002) chega à conclusão de que o Programa de Avaliação Seriada (PAS), forma inovadora de selecionar candidatos a esse nível de ensino, mantém a estratificação social do acesso à universidade para os cursos de maior prestígio. A tese de Luz (1987) questiona a proporção do rendimento no vestibular explicado a partir de variáveis direta ou indiretamente ligadas à seletividade socioeconômica. Avena (2007) objetivou verificar se o vestibular da Universidade Federal da Bahia não seria um mecanismo de seleção e de perpetuação da condição socioeconômica do candidato. Esse autor inova ao abordar a temática da seletividade social do vestibular por meio de modelos microeconômicos expressos matematicamente, com os quais monta o arcabouço para analisar estatisticamente os dados.

O estudo sobre a *democratização do ensino superior* aparece como uma preocupação central para muitos dos pesquisadores acessados

em dez dissertações e seis teses. Na pesquisa de Oliveira (1994), o termo *democratização do acesso* é tratado como uma categoria de análise e relaciona-se intensamente ao paradigma da igualdade. Ele procura “verificar se alguns dos novos modelos de seleção de acesso ao ensino superior, que começam a surgir, conseguiram de fato concretizar o que proclamavam em termos de assegurar a igualdade de oportunidades e a democratização do acesso”. A dissertação de Oliveira (1995) trata de aspectos das políticas legais para o ensino superior, no sentido de apontar as possibilidades para se conseguir uma maior democratização neste nível de ensino. Seu objeto de pesquisa são as prescrições legais para o ensino superior do estado do Tocantins de 1991 a 1994. O autor chegou à seguinte conclusão:

Podemos afirmar que as duas políticas desenvolvidas no Tocantins não permitiram uma democratização do acesso de forma visível, de acordo com a performance exigida no atual contexto político, econômico e cultural. Por outro lado, se considerarmos os aspectos do acesso só pelos condicionantes sociais dos alunos pesquisados, podemos concluir que as duas experiências (vestibular alternativo e expansão) proporcionaram a democratização do acesso ao ensino superior da Universidade do Tocantins - UNITIS (OLIVEIRA, 1995).

Os estudos de Moreira (1997) comportam um exame da difícil conciliação entre objetivos de qualidade, valorização e democratização do ensino superior brasileiro. Por meio da análise literária realizada por ela, emerge a hipótese da impossibilidade de conciliação entre qualidade, democratização e valorização. A autora conclui que qualidade e democratização são incompatíveis quando se trata de profissões desvalorizadas. Ortega (1998) problematiza que a escola pública não se preocupa com o acesso ao ensino superior, não contribuindo efetivamente para a democratização das oportunidades. Nascimento (1998) amplia a discussão, trazendo para o debate a universalização da educação. Ele afirma que “em todos os níveis vem acontecendo um alargamento de debates no âmbito do aparato legal-institucional. No entanto, esse questionamento não é verificado na

realidade objetiva de nossa sociedade, pois a seletividade social em vigor torna inexequível a realização da democratização da educação”. Cunha (1998) analisa e descreve o significado do acesso ao ensino superior federal de Viçosa (MG), no período de 1993 a 1997. Seu trabalho confirma a entrada de jovens oriundos de famílias de menor poder aquisitivo na universidade pública, mas indica que nem sempre este acesso representa uma ampliação das oportunidades de ascensão social. Silva (2003) desenvolve seus estudos sob a mesma perspectiva, ao levantar algumas questões a respeito da proclamada universalização do acesso ao ensino básico no Brasil, a partir do confronto entre a aparência da democratização da educação e a realidade de exclusão. Freitas (2003) busca identificar e analisar o perfil socioeconômico e cultural de estudantes de universidades particulares e federal da Bahia, num contexto de expansão do ensino superior. Alguns autores trabalham com outros enfoques, mas abordam a questão da democratização de maneira secundária, como Thum (2000), que apresenta também discussão da luta em defesa da escola pública e da educação para todos, ampliando o debate para a universidade e a extensão universitária. Pinto (2008), na última subseção do seu referencial teórico, problematiza alguns dos principais aspectos do ensino superior no País, como o acesso e a permanência neste nível educacional.

As seis teses que abordam a democratização do acesso ao ensino superior questionam, como a de Almeida (1999), a situação de quase monopólio do ensino médio privado para obtenção das credenciais universitárias mais prestigiadas. Portes (2001) observa a ocorrência da entrada de estudantes pobres em carreiras altamente seletivas na Universidade Federal de Minas Gerais, mas reitera que “o jogo de acesso e permanência no ensino superior público é desigual”. Fiamenge (2003) discute o conceito de elite no contexto da universidade pública:

Centro a análise em quatro campi da Universidade Estadual Paulista (UNESP) [...], trabalho com a hipótese de que os cursos aí localizados oferecem interessante amostragem da juventude universitária no que se refere à classe social e grau de urbanização – dois importantes aspectos referentes ao acesso

à universidade e à heterogeneidade dos cursos (FIAMENGE, 2003, p. 1).

O trabalho de Branco (2004) tem como temática o ingresso no ensino superior na Paraíba. Almeida (2006) enfoca a política de ingresso nas universidades brasileiras numa perspectiva histórica, pela análise da legislação federal publicada entre os anos de 1824 e 2003. “não houve uma mudança radical do processo, foram alteradas formas, metodologias de aplicação e do uso dos resultados, que não repercutiram em uma maior democratização do acesso”. Avena (2007) afirma que “o acesso democrático ao ensino superior público deve ser uma meta almejada pela sociedade brasileira por uma questão de justiça social”.

Outra categoria que nos chamou a atenção foi que dez autores procuram contextualizar o cenário em que está sendo abordada a temática do vestibular. O contexto explicitado nas pesquisas é a *sociedade capitalista*, como se verifica em Brandão (1987), que evidencia a histórica participação dos segmentos mais altos da pirâmide social no ensino superior e reitera a legitimação do Estado capitalista. Oliveira (1994) trabalha com duas categorias, *paradigma da igualdade* e *paradigma da eficiência e da qualidade*, que se relacionam mais intensamente, ambos decorrentes de projetos de sociedade capitalista-liberal. Moreira (1997) contextualiza as conclusões do seu estudo dentro do atual mercado de trabalho. Já Souza (1997) faz uma dissertação sobre o processo de modernização no País e dos efeitos por ela acarretados na sociedade brasileira a partir da globalização crescente da economia e de sua inserção no mercado internacional, numa visão de política neoliberal. Por sua vez, Nascimento (1998) entende que as duas categorias anteriormente citadas - *seletividade social* e *democratização do acesso* - são incompatíveis, tendo em vista que a sociedade capitalista tem por premissa fundamental da produção e reprodução do capital a exclusão social. Ortega (1998) ratifica Nascimento (1998) ao enfatizar:

A escola pública deve, em conclusão, empenhar-se para que seus alunos sejam cidadãos críticos, para tentar reverter a atual situação na qual vivemos, os problemas de desemprego, consequências da revolução-técnico-científica e, principalmente, da política neoliberal que

já é inerentemente excludente, que desarticula os movimentos organizados, que faz com que a exclusão dificulte a efetivação de qualquer programa de educação popular na escola pública, entendida em todos os níveis de ensino, preocupada com a dialética da quantidade e da qualidade (ORTEGA, 1998, p. 1).

Schlichting (2002) traz como “pano de fundo” para a investigação sobre o Sistema de Avaliação do Ensino Médio (SAEM) o contexto educacional, político, econômico e social, destacando o papel atribuído à educação face às demandas do setor produtivo e das reformas educacionais da década de 1990. Kolb (2003) discute a questão da exclusão no ensino superior no Brasil e também analisa a questão na América Latina, procurando demonstrar dificuldades comuns aos países que a formam, decorrentes principalmente da política neoliberal e globalizante que norteia seus governos. Castro (2005) denuncia os projetos educacionais por se proporem a reproduzir valores da sociedade competitiva do capital e por pautar suas avaliações em análises “meritocráticas”, que não revelam com fidelidade as potencialidades dos candidatos em quaisquer exames de concursos. Destacamos parte do resumo da única tese encontrada:

Trata da análise do perfil socioeconômico educacional dos candidatos inscritos e aprovados nos diferentes cursos da Universidade Federal do Paraná, sob o enfoque do materialismo histórico dialético, confrontando com o processo de globalização e reestruturação produtiva que caracteriza a lógica sociometabólica do atual estágio do capitalismo (ZANDONÁ, 2005, p. 1).

Ao analisarmos as investigações, levantamos algumas *políticas propostas para o acesso ao ensino superior*, principalmente após a Lei de Diretrizes e Bases do ano de 1996²⁴. Mesmo não constituindo esses temas nosso objeto de estudo, acreditamos ser interessante pontuá-los

²⁴ Nova LDBEN, de 1996 (Lei n.º 9.394/96).

para compreender como são pesquisados durante e após a década de 90 no País. Encontramos oito dissertações sobre propostas de acesso ao ensino superior. Oliveira (1995) investiga o modelo alternativo de vestibular, que permite o acesso ao nível superior de escolarização através da análise do histórico escolar de 1º e 2º grau do candidato e também pela expansão de cursos e centros da Universidade do Estado de Tocantins. Toscano (1999) registra que de 1993 a 1998 aconteceram mudanças na metodologia do exame de seleção, mas no resumo não cita quais. Parente (2000) recomenda que a elaboração de programas de provas dos vestibulares seja centrada nas diferentes referências culturais (dos candidatos). Bacchetto (2003) estuda os cursinhos pré-vestibulares alternativos existentes no município de São Paulo e afirma que procuram contribuir para o ingresso dos seus alunos no ensino superior. Colocamos em evidência uma dissertação defendida no estado de Santa Catarina, que investiga alternativa de acesso ao ensino superior privado:

[...] abordamos uma das peculiaridades do atual contexto educacional brasileiro, a partir do estudo de caso do Sistema de Avaliação do Ensino Médio (SAEM) que, entre outros objetivos, oferece alternativa de acesso ao ensino superior. O SAEM surge no cenário educacional do Estado de Santa Catarina em 1998, protagonizado pela entidade representativa do Sistema ACADE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais) e oferece metodologia alternativa de seleção de candidatos às vagas na universidade, em que inscritos se submetem a avaliações ao final de cada série do ensino médio (SCHLICHTING, 2002, p. 1).

Oliveira Filho (2005) realiza estudo na Universidade Federal de Santa Catarina, objetivando contextualizar, no cenário histórico-educacional brasileiro, as formas de flexibilização de acesso ao ensino superior, principalmente após 1996. Outra dissertação que trata de alternativas no acesso à universidade é a de Borges (2002), apontando a Universidade de Brasília (UnB) como uma das instituições que adotaram mecanismos alternativos para selecionar candidatos, utilizando o tradicional vestibular e o Programa de Avaliação Seriada (PAS). A

pesquisa de Bertol (2006) centraliza a análise de dados coletados no tema das desigualdades sociais e nas políticas do acesso ao ensino superior.

Ainda dentro da categoria das políticas alternativas, proposta em meados dos anos 1990, ressaltamos duas teses: Almeida (2006) e Souza (2008). A primeira tese afirma:

A partir da última Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, o acesso à educação superior apresenta novas formas que substituem ou complementam o antigo e majoritário processo: o concurso vestibular. Essas formas podem ser progressivas, ou seja, diluídas ao longo do ensino médio, como o Processo de Avaliação Seriada (PAS) ou Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES); podem ser mais leves, como a aplicação de uma única prova, e podem consistir no aproveitamento do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), entre outras possibilidades (ALMEIDA, 2006, p. 1).

A tese de Souza (2008) acompanha a tentativa de melhoria da seleção dos candidatos implantada no curso de matemática da Universidade Federal do Paraná em 2006, denominada terceira fase do Processo Seletivo Estendido (PSE).

Denominamos quinta categoria *o processo para o ingresso no ensino superior, através do concurso vestibular*. Foram encontradas 15 dissertações e oito teses, totalizando 23 pesquisas. Souza (1997), Ortega (1998), Daniel (2003), Oliveira Filho (2005), Bertol (2006), Lopez (2007), Loureiro (2009) e Nascimento (1998) abordam o processo vestibular configurado no interior das contradições sociais, que procuram estabelecer “igualdade de oportunidades”, mas ao mesmo tempo criam mecanismos e engendram políticas que limitam o acesso, impossibilitando a educação pública e gratuita. No conjunto das outras oito dissertações analisadas, temos: Parente (2000), que entende o vestibular como “um dos fenômenos propiciadores de desigualdade social”; Mello (2000), que enfatiza que um dos eixos de seu trabalho é a trajetória dos exames vestibulares, enquanto ferramenta do sistema

educacional seletivo; Oliveira (2001), que verifica o diálogo preferencial dos mecanismos de seleção com os setores diretamente envolvidos na passagem dos estudantes do ensino médio para o ensino superior. Para Schlichting (2002) e Borges (2002), as alternativas de acesso (SAEM e PAS), como vêm sendo implementadas, não rompem com a característica excludente dos processos seletivos que permeiam a passagem do ensino médio à educação superior. Castro (2005) compara o concurso vestibular com a ultrapassagem da “cerca” entre os níveis de ensino. Já o trabalho de Silveira (2004) objetiva analisar o vestibular na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e sua adequação ao acesso ao ensino superior, constatando que os exames vestibulares foram adequados para selecionar candidatos. Na totalidade dos resumos, poucos, como esse, não concordam com a característica excludente dos concursos vestibulares.

Em relação às teses que apontam o concurso como um conjunto para selecionar, temos: Portes (2001), Sauer (2003), Branco (2004), Almeida (2006), Avena (2007) e Souza (2008). Eles entendem o vestibular como o “abismo” que se formou entre o ensino médio e o superior. A tese de Almeida (1999) demonstra a hierarquia implementada de conhecimentos por meio dos exames vestibulares, legitimada pela “sociodiceia” de três colégios privados de São Paulo, por meio de estruturas curriculares, de organização do trabalho escolar, de características de professores e alunos e de práticas culturais e escolares dos discentes. Munoz (2004), em seu estudo, não configura o vestibular como um mecanismo de seleção excludente, pois o vê como um bom provedor de algumas carreiras.

O *perfil dos candidatos* também é bastante investigado pelos pesquisadores. Por isso, faz parte da tipologia que estamos estruturando, para melhor compreender o tema do vestibular. Existem 14 dissertações e quatro teses que analisam o perfil do candidato. O trabalho de Santos (1996), pela análise do perfil socioeconômico dos inscritos e dos matriculados nos campos de Marília e Araçatuba, conclui que o concurso vestibular não é o único, nem o maior responsável pela escassez de alunos das camadas populares no ensino superior público. Outros autores, como Souza (1997), Toscano (1999), Parente (2000), Nassri (2000), Borges (2002), Bronnemann (2002), Silva (2003), Kolb (2003), Bertol (2006), Prates (2006) e Guimarães (2008) também trabalham com o perfil dos candidatos e, em alguns casos, dos

universitários. Nas palavras de Freitas (2003), entende-se a importância dos estudos sobre o perfil dos alunos:

Ao que parece, tem sido concedida pouca atenção às características do alunado, nomeadamente das faculdades particulares. O perfil dos alunos precisa ser conhecido e considerado para, a partir daí e não de uma idealização, traçar políticas e estratégias de assistência estudantil. Nesse sentido, a questão central desta investigação é identificar e analisar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes da Faculdade Social da Bahia (FSBA). Procurou-se traçar o perfil desses alunos, fazendo um estudo comparativo com os da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e, a partir de algumas variáveis independentes, analisar comparativamente o perfil do alunado em relação aos turnos e à natureza dos cursos. Foi também objetivo deste estudo relacionar algumas características dos estudantes com o desempenho no vestibular e nos cursos.

O resumo de Santos (1999), pela análise dos perfis dos inscritos e classificados nos concursos vestibulares da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), no período de 1988 a 1998, revela tendências:

Uma delas o aumento gradativo do número de mulheres que se inscreveram e se classificaram nos diferentes cursos de graduação, que no início do período ocorriam em menor quantidade que o dos homens e, no final, igualaram-se, a esses, em percentual. Outra tendência identificada refere-se ao tipo de escola onde os inscritos e classificados concluíram seus estudos equivalentes ao ensino fundamental e médio. No início do período, havia, praticamente, um equilíbrio entre o número de alunos

oriundos das escolas públicas e particulares, enquanto que no final do mesmo os de escolas particulares representaram, praticamente, o dobro dos de escolas públicas (SANTOS, 1999, p. 1).

Quanto às quatro teses que trabalham com o perfil dos candidatos a uma vaga no ensino superior, citamos as de Luz (1987), Portes (2001), Zandoná (2005) e Avena (2007).

Dos 54 resumos lidos, foram identificadas 32 pesquisas que informam seus *instrumentos de coleta de dados*; dessas, seis dissertações e três teses utilizaram questionários socioeconômicos do órgão que planeja e executa o concurso vestibular nas universidades; seis dissertações descrevem o uso de questionários, mas não esclarecem se procedem das comissões organizadoras do concurso ou se foram elaborados pelo pesquisador; quatro dissertações e duas teses tiveram questionários elaborados pelos investigadores; oito dissertações e três teses apresentam pesquisas qualitativas com aplicação de entrevistas, estudo de caso e análise de documentos normativos referentes ao vestibular.

O *resgate sócio-histórico do surgimento da universidade e do exame vestibular* pode ser conferido em 12 dissertações e três teses, a saber: Schlichting (2002); Jácome (2002); Daniel (2003); Loch (2004); Andrade (2004); Braun (2005); Oliveira Filho (2005); Sampaio (2005); Duarte (2005); Lopez (2007); Pinto (2008); Gontijo (2008); Branco (2004); Almeida (2006) e Souza (2008).

2.4.2 Categorias pouco associadas às pesquisas sobre o vestibular

Categorias que aparecem entre quatro e nove pesquisas foram agrupadas em seis tópicos: igualdade de oportunidades, mérito, elitização do ensino superior, desvalorização das profissões, diversidade de capitais e autores.

Encontramos seis dissertações que tratam do *princípio da igualdade de oportunidades*. Oliveira (1994) investiga se alguns dos novos modelos de seleção ao ensino superior conseguem assegurar a igualdade de oportunidades. Nascimento (1998) aborda o processo vestibular configurado no interior das contradições sociais que procuram estabelecer este princípio. Ortega (1998) trata como sinônimos as

expressões “democratização das oportunidades” e “igualdade de oportunidades”. Kolb (2003) destaca, nas suas conclusões, o muito que ainda há por se fazer no sentido de equalizar as oportunidades para a juventude brasileira, a fim de que se possa ter um País mais justo. Bacchetto (2003) enfatiza que os cursos pré-vestibulares populares, além de oferecer o ensino a preços populares, passaram a lutar por políticas de ação afirmativa que garantissem a igualdade no acesso. Favero (2006) traz sua contribuição na área do conhecimento do Direito, quando aponta elementos ou requisitos para aplicação do princípio da igualdade extraídos das convenções e tratados internacionais, aplicando-os a exemplos concretos e polêmicos de tratamentos variados, tais como a reserva de vagas em vestibulares. Apenas uma das teses trata da igualdade de oportunidades - a de Avena (2007) - defende o princípio ao revelar a importância da adoção de políticas públicas que promovem maior equidade no acesso ao ensino superior.

Bourdieu, em várias de suas obras, trata do conceito e da *diversidade de capitais*. Estes aparecem em cinco resumos de dissertações e três de teses. Parente (2000) investiga as relações entre o desempenho no vestibular e o “capital cultural” dos candidatos; Silva (2003) e Prates (2006) pesquisam como “o capital cultural” e o “social” influenciam no “capital escolar”, enquanto Pinto (2008) busca identificar se os “capitais familiares” foram determinantes na trajetória daqueles que obtiveram aprovação no vestibular. Knop (2008) centra seu questionamento no modo como o “volume de capital econômico, cultural e escolar” dos vestibulandos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul influencia suas escolhas pelos diferentes cursos de graduação. A tese de Fiamenge (2003) trabalha com dados relativos ao “capital cultural” dos candidatos; a de Branco (2004), com “o capital social e cultural” das famílias; a de Avena (2007) defende que é necessário aumentar o estoque de “capital” dos mais carentes.

O *ideal meritocrático* é trabalhado em quatro dissertações e uma tese. Silva (2003) procura analisar sua empiria partindo do pressuposto de que a exclusão escolar se dá através do discurso da igualdade de oportunidades, em que o sucesso/fracasso dos indivíduos seria resultado de seus méritos. Castro (2005) também analisa a questão do mérito na mesma perspectiva:

Os cursinhos pré-vestibulares alternativos e populares disseminados, hoje, pelo país, apresentam-se assim como alternativa

econômica aos “fast food” da educação e como alternativa política a projetos educacionais que têm como centralidade a reprodução de valores da sociedade competitiva do capital pautada em análises “meritocráticas”, as quais não revelam com fidelidade as potencialidades dos candidatos em quaisquer exames de concursos (CASTRO, 2005, p. 1).

Loureiro (2009) procura verificar de que forma o vestibular é tratado nos discursos da grande mídia impressa e especializada, levantando a hipótese de que, nesse conjunto de enunciados, a escolaridade serviria como justificativa de cunho meritocrático para a posição social ocupada pelas pessoas. Um dos enfoques da dissertação de Bertol (2006) são os exames vestibulares e a inibição das capacidades individuais pela negação de acesso aos candidatos ao ensino superior. Em sua tese, Almeida (2006) trata a temática do vestibular pelo mesmo viés, ao afirmar que os exames positivados nas diferentes normas e épocas tinham (e ainda têm) a intenção de pôr à prova os candidatos, no sentido de verificar suas capacidades e “merecimento”. Ambos os autores analisados trabalham com a questão da capacidade individual, que mantêm uma relação estreita com a questão do mérito.

A *desvalorização das profissões* é temática importante defendida em cinco dissertações, a saber: Moreira (1997), Cunha (1998), Silva (2003), Knop (2008) e Loureiro (2009). A *elitização da universidade pública* é questão abordada em duas dissertações: Santos (1996) e Borges (2002), e em duas outras teses: Fiamenge (2003) e Zandoná (2005).

Poucos pesquisadores registraram os autores que fundamentaram suas análises. Conseguimos averiguar em apenas sete dos 54 resumos analisados as teorias norteadoras dos trabalhos. Entre eles, Silva (2003), que investiga a partir de autores como Bourdieu; Daniel (2003), que, para realizar sua pesquisa, buscou estabelecer diálogo com os autores Dumerval Trigueiro Mendes, Carlos Roberto Jamil Cury e Luiz Antonio Cunha; Silveira (2004), que se embasa em conceitos elaborados principalmente por Anísio Teixeira e Durmeval Trigueiro Mendes. Duarte (2005) considera o conceito de *habitus* e sua representatividade, conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu. Lopez (2007) indica Stephen Ball, Díaz Barriga e Stuart Hall como autores

com os quais estabeleceu discussões sobre avaliação e políticas curriculares. Loureiro (2009) usa como principal referencial teórico os conceitos e a abordagem metodológica proposta por Bourdieu. Luz (1987) trabalha com a teoria de Coleman, indicando que as características pessoais dos estudantes são os fatores explicativos mais importantes. Nos resumos em que encontramos os referenciais teóricos, o autor mais citado é Pierre Bourdieu.

2.4.3 Categorias praticamente não associadas às pesquisas sobre o vestibular

No grupo das categorias praticamente não pesquisadas, ou seja, citadas em um a três trabalhos acadêmicos, identificamos 14 temáticas, distribuídas em 15 dissertações e 11 teses. São elas: *desigualdades educacionais, ampliação das oportunidades, mobilidade social, mobilidade educacional, cultura escolar e cultura de elite, expansão do ensino superior, desempenho no vestibular, universidade/instituição que deveria promover justiça, aparelho do Estado, inflação de diplomas, exclusão social, políticas públicas, além do limite de vagas no ensino superior e políticas que limitam o acesso ao ensino superior*.

Escolher o vocábulo vestibular como descritor, ao mesmo tempo em que ajuda a estreitar as fronteiras do campo de pesquisa, pode limitar o acesso a inúmeros outros trabalhos sobre a temática. Contornar os domínios das pesquisas sobre o concurso, apesar da utilização de palavra-chave, não nos pareceu limitador, pois, como registrado, conseguimos acessar 1.803 resumos, 556 dos quais da área educacional. Observamos, porém, que apenas 54 deles tratavam especificamente de concurso. Os exames vestibulares são aplicados em todo o território nacional, mas as pesquisas sobre este dispositivo de avaliação não acontecem em todas as regiões do País. Como a maioria das dissertações e teses é elaborada nas universidades federais, o campo de investigação, além de muito extenso, perde-se nos meandros de outras dependências de administração do ensino superior brasileiro. Raros são os trabalhos que fazem algum paralelo entre instituições públicas e privadas. Das dissertações encontradas, observamos que apenas na última década houve algum acréscimo nas pesquisas relacionadas ao concurso vestibular. Em relação às teses, o número é muito escasso. Dos poucos exemplares que levantamos, a maior incidência é registrada apenas nos últimos anos, mais especificamente de 2007 e 2008.

O trabalho de categorizar os resumos de dissertações e teses sobre o concurso vestibular nos propiciou observar que as abordagens teóricas são pouco explicitadas. Mesmo assim, conseguimos verificar que as categorias interpretativas criadas por Pierre Bourdieu constituem a base mais utilizada nos trabalhos.

As metodologias utilizadas são diversificadas, sobressaindo-se a aplicação de questionários e, algumas vezes, as entrevistas. A população-alvo dos instrumentos de pesquisa são quase sempre os inscritos e classificados no concurso.

As principais categorias de análise giram em torno da democratização do acesso, da seletividade socioeconômica, do resgate histórico do concurso e do ensino superior brasileiro, além do perfil dos candidatos e da sociedade capitalista.

Realizamos também uma breve pesquisa sobre a temática na Biblioteca Central (BU) e na biblioteca setorial do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, observando que poucos pesquisadores no Estado se dedicaram a investigar o acesso ao ensino superior. Mesmo assim, devem-se destacar os trabalhos de mestrado de Delamare de Oliveira Filho (2005) e Ana Maria Silveira Schlichting (2002), que, em suas dissertações trataram do vestibular. Como eles, também Bianchetti (1996), Vahl (1980) e Falcon (1987), que publicaram livros sobre o assunto. O levantamento em livrarias de outros estados, como São Paulo, Rio Grande do Sul, Maranhão e Paraná, nos possibilitou encontrar muitos livros e manuais que tratam de questões das diferentes áreas do conhecimento exigidas nos concursos vestibulares. Praticamente não encontramos literatura científica que abordasse a temática do vestibular. Esta aproximação com os dados do banco da CAPES e com os acervos de diferentes livrarias indica que o concurso vestibular no Brasil é um “profícuo terreno” para pesquisas, pois ainda carece de estudos sobre os agentes sociais, as relações estabelecidas entre eles e suas relações com as carreiras profissionais e as pressões. Esta quase ausência de estudos históricos e sociológicos torna este campo, ao mesmo tempo, mais complexo – pois há um grande número de hipóteses a considerar – e mais atraente aos olhos do pesquisador. Ajudar a preencher a lacuna de investigações sobre o dispositivo de seleção vestibular parece necessário e extremamente relevante, para desvelar um dos aspectos das políticas educacionais para o ingresso no nível de ensino superior público catarinense.

3 A IMPORTÂNCIA DOS EXAMES NAS SOCIEDADES MODERNAS

Procura-se compreender, neste capítulo, a importância que os exames assumem no desenvolvimento das sociedades modernas. Para isso, aproximamo-nos de autores clássicos e contemporâneos como parâmetro para analisar o dispositivo meritocrático do exame vestibular. Neste momento de reflexão e busca de bases teóricas para realizar o estudo, elegemos as teorias sociológicas de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron e François Dubet, por acreditar que auxiliam nossa proposta de investigação.

Identificamos também os significados dos termos vestibular, concurso e exame, vocábulos de objetos e domínios diferentes, mas inter-relacionados. Concluimos o capítulo situando nosso objeto de pesquisa – o concurso vestibular – de acordo com reflexões dos autores consultados.

Na Era Moderna, com o advento da Revolução Industrial e Burguesa (séculos XVIII e XIX), as transformações tecnológicas e a crença no progresso atraem indivíduos das zonas rurais para as cidades, que passam a receber maior número de pessoas à procura de empregos nas fábricas e com expectativa de uma vida melhor. Ao mesmo tempo, a vida no campo também estava muito difícil e essa situação “expulsava” as pessoas das atividades rurais.

Marcam época, na história da acumulação primitiva, todas as transformações que servem de alavanca à classe capitalista em formação, sobretudo aqueles deslocamentos de grandes massas humanas, súbita e violentamente privadas de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho como levas de proletários destituídas de direitos. A expropriação do produtor rural, do camponês, que fica assim privado de suas terras, constitui a base de todo o processo. A história dessa expropriação assume matizes diversos nos diferentes países, percorre várias fases em sequência diversa e em épocas históricas diferentes (MARX, 2009, p. 829-830).

Tais mudanças geram inúmeros problemas de organização urbana, higiene e moradia. Os paradigmas do modelo aristocrata, até então vigente, e do burguês²⁵ que se consolidava, também sofreram interferências por essas grandes modificações. Para que a classe burguesa fosse legitimada perante a sociedade moderna, ela defendeu o princípio da “igualdade meritocrática das oportunidades” (DUBET, 2008, p. 19). Este princípio, incorporado pelas políticas das modernas sociedades democráticas, consiste no entendimento de que cada pessoa participa da disputa por cargos profissionais e vagas escolares em condições de igualdade, sem que as desigualdades de nascimento e herança cultural determinem suas probabilidades de sucesso e ascensão social. As posições mais elevadas na hierarquia profissional e escolar seriam conquistadas unicamente por competência, talento e méritos pessoais. Assim, a igualdade de oportunidades aparece como “a única maneira de produzir desigualdades justas quando se considera que os indivíduos são fundamentalmente iguais e que somente o mérito pode justificar as diferenças de remuneração, prestígio e poder” (DUBET, 2008, p. 11).

Conforme Kreimer (2000), as análises efetuadas pelos teóricos denominados “reprodutivistas” sobre os exames apontam que eles existiam na China Clássica mais de mil e trezentos anos antes de seu aparecimento no Ocidente. No mundo ocidental, tais dispositivos surgem pela primeira vez nas universidades medievais e trazem consigo marcas religiosas de castigos e premiações. Émile Durkheim enfatizou que o surgimento do exame supõe a existência de uma instituição universitária (apud BOURDIEU e PASSERON, 2008, p. 173). E Max Weber observou a ligação do aparecimento do exame com a construção da sociedade moderna, ao indicar que a consagração de uma qualificação específica acontece por meio de um sistema hierarquizado de exame que dá acesso a carreiras especializadas (apud BOURDIEU e PASSERON, 2008, p. 173). A civilização moderna, por meio de suas organizações burocráticas, precisa de indivíduos hierarquizados e intercambiáveis que correspondam à hierarquia dos postos oferecidos

²⁵ “Os “estamentos”, enquanto lugares a que se pertencia por hereditariedade, vieram a ser substituídos pelas “classes” como objeto de pertencimento fabricado. Enquanto os estamentos eram uma questão de atribuição, o pertencimento às classes era em grande medida uma realização; diferentemente dos estamentos, o pertencimento às classes deveria ser buscado, e continuamente renovado, reconfirmado e testado na conduta diária” (BAUMAN, 2001, p. 41).

(BOURDIEU e PASSERON, 2008). É neste movimento de modernização social que se aprimoram os métodos de avaliação, tornando-se de vital importância nas relações sociais, não somente no âmbito educacional, mas também nos sistemas de saúde, penal e na esfera científica e do trabalho.

Inspirados em autores como Émile Durkheim (1858-1917) e Max Weber (1864-1920), pensadores contemporâneos debruçaram-se sobre o dispositivo do exame, como Pierre Bourdieu (1930-2002) e Michel Foucault (1926-1984)²⁶ e, mais recentemente, François Dubet (1946-). Os estudos desses autores procuram desnaturalizar as explicações relacionadas aos testes como parte da tradição escolar e das estruturas de classe. Cabe, portanto, entender melhor por que os exames se multiplicam nas sociedades modernas, por que são ou não importantes na ascensão social e por que seus pesos funcionais são relevantes na organização do sistema escolar.

3.1 AS DESIGUALDADES ESCOLARES A PARTIR DE BOURDIEU E PASSERON

Na década de 1960, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron iniciaram a construção de uma teoria do sistema de ensino francês no contexto do modelo de produção capitalista, e mostravam que as regras do campo científico e escolar assemelham-se às características do campo econômico. Ao organizar essa teoria social, procuravam desvelar as relações sociais existentes entre os diferentes campos, demonstrando

²⁶ Michel Foucault trabalha no capítulo dois da obra “Vigiar e Punir” sobre recursos para o bom adestramento, dentre estes cita o exame. As instituições sociais modernas, como os hospitais, escolas e fábricas, passam a vigiar e acompanhar seus procedimentos internos. No caso das escolas, elas se tornam aparelhos de exames com o objetivo de acompanhar e averiguar a operação do ensino em todo o seu processo. O exame é um dispositivo de disciplina ritualizado e, neste são reunidos a forma da experiência; a demonstração da força, o estabelecimento da verdade e as relações de poder e saber. Segundo Foucault (2008), o exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza e estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade por intermédio da qual eles são diferenciados e sancionados. Neste sentido, o papel da escola torna-se de suma importância para o desenvolvimento social e a alimentação do mercado de trabalho. O autor ainda enfatiza que as instituições possuem um poder disciplinador e quem respeita esse poder é recompensado pelo “jogo das promoções”. Os indivíduos são promovidos a postos mais elevados na hierarquia social conforme seus comportamentos e méritos. Segundo as classificações, a hierarquização tem um duplo papel: castigar e recompensar. Castigar ao evidenciar os desvios e recompensar hierarquizando as qualidades, competências e aptidões. É o duplo efeito da “penalidade hierarquizante”.

como as estratégias utilizadas pelos agentes reproduzem e promovem a manutenção das posições no espaço social.

Os estudos desses autores demonstram que a escola é uma das instituições modernas que também contribuem para reproduzir a cultura dominante. Corroborando com esse entendimento, Valle (2007) enfatiza que a tomada de consciência em relação ao papel reprodutor do sistema escolar é muito recente, pois, por muito tempo, a tradição libertária do movimento operário marxista expressou veneração pela educação e cultura²⁷. Tal veneração era considerada legítima por Bourdieu, mas, ao mesmo tempo, ela introduz o esquecimento de que a ciência e a arte são universais, existindo pessoas, grupos ou classes que detêm o monopólio do universal. Esses grupos dispõem de meios específicos de autopropetuação e autoproteção dentro dos seus campos de vivência e atuação. A escola não fica indiferente a esse processo, pois também é uma instituição construída para identificar e legitimar o dom, a inteligência e o mérito. Os inteligentes, dotados e merecedores terão sucesso dentro e fora dela; os demais devem contentar-se com os lugares supostamente inferiores na pirâmide escolar e na hierarquia social.

Por mais que para poucos o sistema escolar continue sendo visto como “fator de mobilidade social”, para a maioria é um dos meios mais eficazes de conservação social. Já que as desigualdades sociais, na maioria das vezes, são reproduzidas e reafirmadas pelas desigualdades geradas no interior das escolas, as quais aceitam “a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (2007, p. 41). Com esse olhar, Bourdieu aponta em sua obra para a importância de buscar conhecer e descrever os mecanismos reais de eliminação. Estes ocorrem durante todo o percurso escolar e vão ficar mais visíveis na passagem do ensino médio para o ensino superior.

Nos últimos anos houve uma maior democratização da procura aos níveis de ensino, o que não ocorreu na mesma proporção com a democratização do acesso. Uma grande fração da população brasileira em fase escolar é eliminada (ou se auto-elimina) antes de entrar, durante, e na passagem para um novo ciclo de ensino. Certamente, esse conjunto de crianças e jovens não se distribui ao acaso entre as diferentes classes sociais. Para justificar esse fenômeno social, muitas vezes, procura-se explicações nas características individuais dos envolvidos, mas muitas dessas justificativas não dão conta da complexidade deste fenômeno, que pode ser melhor compreendido se

²⁷ Ver, a esse respeito, Althusser (1985).

analisado nas suas dimensões sociais: “é assim que alguns podem reduzir as desigualdades escolares a desigualdades sociais definidas, abstraindo-se a forma específica de que elas se revestem na lógica do sistema de ensino” (BOURDIEU e PASSERON, 1982, p. 189).

A formação do agente se constitui, também, pelas relações de classe que ele e os demais integrantes do seu grupo social vão estabelecendo com o sistema de ensino e na posição que esta classe ocupa na hierarquia social²⁸. Essas relações vão produzindo o *habitus* e as suas *disposições* (*ethos*) frente às regularidades que vão acontecendo à sua volta. Segundo Bourdieu e Passeron (1982), é interiorizando essas regularidades sob a forma de esperanças subjetivas que os agentes vão exprimir suas condutas objetivas, o que vai contribuir ou não para que as probabilidades objetivas de prolongamento da escolaridade aconteçam.

A transmissão e influência do capital cultural familiar é possível de ser visualizada na forma de relação entre o nível cultural da família e o êxito escolar dos seus descendentes. Muitas vezes, o capital cultural dos pais pesa muito mais sobre os resultados escolares dos filhos do que seus capitais econômicos. Situação que deixa evidente que um agrupamento familiar com grande volume de capital econômico nem sempre possui um grande valor de capital cultural, ou não deseja fazer essa conversão de capitais. Apesar da nobreza ter se extinto ou fração desta ter passado para a classe burguesa durante a modernidade, Bourdieu nos chama a atenção para um outro tipo de nobreza que não se extinguiu, a “nobreza cultural” que continua tendo diferentes graus de aquisição conforme as gerações das famílias. Muitas outras são as variáveis que podem ajudar a compreender a esperança de prolongamento escolar de alguns e não de outros, sem que para isso tenhamos que tratar das supostas desigualdades inatas, como: nível cultural dos antepassados, tipo de residência, estabelecimento que frequentou os anos escolares, atividades extra-curriculares, entre outras).

Para os autores, existe uma ordem estabelecida no espaço social. Esse tipo de organização justifica que as famílias e a escola lembrem incessantemente a importância da obtenção dos títulos escolares para que os indivíduos consigam empregos, remunerações e

²⁸ A respeito da relação entre as estruturas de classe e o sistema de ensino e das dificuldades encontradas por aqueles que não aceitam submeter-se a lógica imposta por essa estrutura, ver o exemplo de Sébastien K. registrado na obra *A Miséria do Mundo* (1997), no texto *a Sina Escolar*, (p. 595-611).

posições sociais reconhecidas. Por isso, Bourdieu enfatiza que “a reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural se dá na relação entre as estratégias das famílias e a lógica específica da instituição escolar” (1996, p. 35). Os grupos familiares buscam perpetuar socialmente seus descendentes por meio de seus privilégios, conhecimentos e estratégias (matrimoniais, educacionais, econômicas), estimulando seus *herdeiros* a acessar as mais qualificadas instituições escolares e, em seguida, os altos postos da hierarquia social. A escola colabora com esse trabalho ao valorizar determinados *habitus linguísticos*, por exemplo, e não outros. Assim, os *habitus* esperados e trabalhados dentro do espaço escolar são os das classes superiores, o que permite que seus filhos enfrentem as situações escolares com mais facilidade que os oriundos de outros grupos sociais.

Juntamente com outros autores, Bourdieu e Passeron afirmam que um sistema de ensino que assegura a todos a igualdade formal diante de provas idênticas e a obtenção de diplomas e, conseqüentemente, a igualdade de oportunidades de acesso a postos de trabalho, satisfaz o ideal pequeno-burguês de “equidade formal”. Assim, compreende-se melhor a tendência geral de multiplicar nas sociedades modernas os dispositivos de exame, enaltecendo-os socialmente e, ainda, por meio de uma utilização generalizada na organização e no funcionamento do sistema de ensino. Portanto:

Sistemas tão diferentes quanto os da França moderna e da China clássica devem suas orientações comuns ao fato de que estão de acordo em fazer de uma exigência de *seleção social* a ocasião de exprimir completamente a tendência propriamente professoral para maximizar o valor social das qualidades humanas e das qualificações profissionais que eles produzem, controlam e consagram (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 176).

Dessa forma, os sistemas escolares só conseguem impor perfeitamente o reconhecimento de seu valor e de suas classificações porque suas ações favorecem determinadas classes sociais. Os indivíduos aderem às hierarquias escolares pelo sistema de valores que construíram dentro da sua classe de origem e, também, pela posição

social e pelo valor no mercado dos títulos conferidos pela escola (BOURDIEU; PASSERON, 2008). Ao realizar seu trabalho de “inculcação da cultura dominante”, a escola produz disparidades entre os agentes, o que resulta em sofrimentos profundos e incompreensões por parte dos indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem. Segundo Valle (2007, p. 127), “uns se sentem infelizes porque não obtiveram da escola aquilo que esperavam ou, se tiveram sucesso na sua escolaridade, é a sociedade ou o mercado de trabalho que os decepciona; outros porque são excluídos ou fracassam na escola, atribuindo a si mesmos a responsabilidade por seu percurso escolar”. O espaço escolar, envolto nos ideais meritocráticos, dissimula a ação-reflexão sobre seu trabalho e autoridade pedagógica, geradores de violência simbólica.

Os estudos de Bourdieu e Passeron foram aprimorados por eles, com o passar do tempo, mas nos primeiros anos já apontavam para os meios utilizados pela instituição escolar, que, longe de reduzir as desigualdades sociais, contribui para reproduzi-las. Cada vez mais faz-se necessário investigar os processos e mecanismos que garantem essa reprodução pelo sistema de ensino. No entendimento de Bonnewitz (2003), considerar o campo escolar como um mercado ajuda a analisar os resultados paradoxais obtidos pela escola, “do lado da “oferta”, determinando os mecanismos que, na instituição, asseguram a reprodução social; do lado da “procura”, analisando as consequências dos usos diferenciados da instituição pelas diversas classes sociais” (p. 114).

3.2 IDEAL MERITOCRÁTICO E PRINCÍPIO DE IGUALDADE DE OPORTUNIDADES EM FRANÇOIS DUBET

A ascensão da burguesia nas civilizações modernas foi um acontecimento que modificou as relações entre as classes. O grupo burguês repudiava e considerava injustas as desigualdades estabelecidas pelo nascimento e, por intermédio do princípio da igualdade de oportunidades e do ideal meritocrático, buscava organizar a hierarquia e divisão dos postos de trabalho. Assim sendo, a classe burguesa defende o princípio de igualdade das oportunidades porque ele propicia a todos participar da mesma competição por vagas nos sistemas de ensino e também no mercado de trabalho. Nessa disputa, a forma de distinção entre os candidatos seria evidenciada por meio dos méritos, das capacidades e dos talentos de cada um. No entender de Dubet, para a

sociedade moderna essa é uma maneira eficiente de distribuir os indivíduos nas posições sociais, em funções e/ou profissões em que suas competências serão mais úteis à coletividade. Em contrapartida, o ideal meritocrático diminui a responsabilidade do Estado de pensar em políticas públicas e estratégias para o sucesso dos seus cidadãos frente a essa competição de todos contra todos. A instituição estatal passa a delegar maior responsabilidade às famílias, às escolas e principalmente às pessoas dos seus destinos profissionais. “Enfim, a igualdade de oportunidades [é considerada] ao mesmo tempo individualmente justa e coletivamente útil” (DUBET, 2008, p. 20).

No quadro desta reflexão, o sistema escolar pautado no princípio da igualdade meritocrática de oportunidades coloca-se no centro do modelo de justiça escolar. Avaliando seus alunos unicamente em função de seus méritos, deseja-se, por meio desse preceito, que as desigualdades sociais, étnicas, econômicas e sexuais, com as quais os discentes convivem antes de entrar na escola, sejam dissimuladas no acesso à escolarização, mas esse mesmo modelo admite que os indivíduos sejam distribuídos em posições sociais diferentes. O princípio de igualdade ajudou a democratizar e ampliar as oportunidades escolares nos últimos anos, mas a igualdade real das oportunidades ainda está longe de acontecer. Conforme Dubet (2008), as diferenças de êxito entre as categorias sociais permanecem quase tão fortes quanto no tempo em que o acesso aos estudos era rigorosamente desigual e em que a triagem se fazia fora da escola. Seus estudos não colocam em dúvida o princípio da igualdade de oportunidades; eles desejam suscitar o debate em torno de meios que permitam, ao menos, aproximar-se desse preceito de maior justiça escolar.

Para tanto, Dubet considera necessário compreender três dimensões da igualdade: a igualdade distributiva das oportunidades, a igualdade social das oportunidades e a igualdade individual das oportunidades. A primeira dimensão tem em vista tornar a arbitragem escolar bem mais equitativa do que ela é hoje. O princípio da igualdade das oportunidades não se realiza com eficácia, não somente devido às desigualdades sociais, mas também às em razão das desigualdades geradas pelo jogo escolar mais propício aos mais favorecidos. A igualdade social das oportunidades supõe que a escola, antes de efetuar a seleção meritocrática, se preocupe com o oferecimento de uma cultura comum a todos seus alunos. Dessa maneira, “um colégio [comum teria] a função de garantir a cada um, isto é, ao mais fraco dos alunos, os

conhecimentos e as competências a que ele tem direito” (DUBET, 2008, p. 13). A terceira dimensão deve indagar das desigualdades produzidas no seio da escola, ainda que elas sejam consideradas mais justas que as desigualdades sociais. As consequências da seleção por meio do mérito individual sobre o conjunto da vida social não são necessariamente justas e não preservam os indivíduos de uma espécie de “darwinismo social”, ancorado sobre a justiça dos exames escolares.

Segundo Dubet (2008), a meritocracia e a igualdade de oportunidades têm seu lugar numa escola justa, mas o autor salienta que os envolvidos no debate e na concretização desses ideais precisam ser responsáveis pelas “distâncias entre os princípios e as práticas”. É importante evitar que o princípio da igualdade se transforme em grande crueldade com os perdedores de uma competição escolar, pois “uma escola justa não pode se limitar a selecionar os que têm mais mérito, ela deve também se preocupar com a sorte dos vencidos” (DUBET, 2008, p. 10). Participar de uma competição em condições parecidas não supõe preservar os vencidos de violência simbólica, de humilhações e sentimentos de fracasso. Por isso, a meritocracia se torna intolerável quando associa o orgulho dos vencedores ao menosprezo e esquecimento dos vencidos.

Dubet (2008) evidencia ainda o conjunto de ficções existente dentro do sistema de ensino, necessárias à sua funcionalidade porque permitem aos indivíduos perceber-se como livres e iguais, apesar das desigualdades escolares que os separam. Quando o aluno trabalha muito e se dedica aos estudos, mas fracassa, esse conjunto de ficções deixa de ter sua eficácia. O indivíduo somente consegue atribuir seu fracasso às suas características individuais, pois não consegue encontrar outras explicações para a sua falta de sucesso, uma vez que sempre fora tratado da mesma maneira que outros que prosperaram. Esta situação ameaça a autoestima dos alunos, que se sentem indignos das esperanças neles depositadas por seus professores, pais e por si mesmos. Por vezes, rejeitam essa culpa pelas suas dificuldades e as devolvem em forma de ressentimentos e agressões contra a escola, os professores, os pais e os próprios colegas que conseguiram obter sucesso nas avaliações escolares.

Questionar a crença no princípio da igualdade de oportunidades, que de fato existe, apesar da influência das desigualdades sociais e da imparcialidade da escola, é o que François Dubet nos propõe. Mas este autor instiga-nos ainda mais quando questiona a existência do mérito.

Ele alerta-nos para a confiabilidade das provas que almejam detectar o mérito dos discentes, demonstrando, por exemplo, que diferentes professores podem e possivelmente corrijam as mesmas provas de maneiras diferentes; que alunos considerados medianos nos conhecimentos em uma instituição podem tornar-se excelentes em outra, ou vice-versa; quando muitos alunos vão bem em uma prova, considera-se, geralmente, que o teste não foi bem elaborado porque seria necessário obter diferenciações de aprendizado em um mesmo grupo. Não se pode dizer que a nota não diga nada sobre o mérito de um aluno frente ao conhecimento testado, mas à medida que o mérito escolar continua um exercício incerto e construído, as diferenças sutis são obscurecidas pelos exames e as dúvidas geradas não são investigadas, pois “o mérito é uma crença muito sólida justamente pelo fato de os professores, frequentemente antigos bons alunos, terem sido os beneficiários; como não acreditar na objetividade do concurso que me fez o que sou?” (DUBET, 2008, p. 45). O autor propõe-nos, portanto, indagar sobre a crença “cega” no mérito e conclama-nos a refletir sobre outros princípios de justiça não ancorados unicamente na igualdade meritocrática.

3.3 CONCURSO VESTIBULAR: UM RITUAL DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

O termo vestibular vem do latim *vestibulum* e significa entrada, pórtico ou alpendre²⁹. Sua versão, *vestíbulo*, pode ter significados diferentes, conforme a área do conhecimento a que se refere; na arquitetura, por exemplo, significa pátio ou pórtico exterior de acesso à entrada principal de uma construção, ou cômodo entre a porta de uma casa e suas dependências internas; na anatomia geral, cavidade que dá acesso a um órgão oco, parte mediana do labirinto ósseo da orelha interna; na odontologia, parte anterior à boca, situada à frente da arcada dentária³⁰. No Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2008, p. 768), temos o significado de *vestíbulo* relacionado à área da arquitetura – saguão de entrada e na área da anatomia – cavidade que dá acesso a um órgão oco. Na mesma fonte, encontramos a palavra *vestibular*. Seu sentido refere-se à área educacional – o exame que dá acesso aos cursos universitários; refere-se a esse exame e é relativo a *vestíbulo*

²⁹ Dicionário eletrônico HOUAISS da Língua Portuguesa 3.0, jun. 2009, Ed. Objetiva.

³⁰ Caldas Aulete, dicionário digital, primeira versão disponível na internet, da Lexikon Editora.

(HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2008, p. 768). Esses significados possuem um aspecto em comum; todos referem-se ao acesso a algo ou a algum lugar. No entanto, o enunciado referente à educação beneficia-se de uma definição simples e de conhecimento de todos, pois faz parte da linguagem cotidiana das pessoas quando se trata do ingresso na universidade brasileira.

Para compreender o sentido do termo vestibular e também para fundamentá-lo teoricamente, faz-se necessário recorrer a duas outras palavras, que, em diferentes situações, acompanham o vocábulo vestibular: exame e concurso. Estes termos, em suas acepções etimológicas, particularmente na língua portuguesa, abrangem objetos e domínios diferentes e têm sido alvo das perspectivas críticas elaboradas sobre os sistemas de ensino e seus mecanismos de seleção, classificação e eliminação. O exame refere-se a teste e/ou prova³¹, destinando-se “a avaliar a aptidão ou os conhecimentos de um aluno ou candidato”³². Já concurso reporta-se a exame de seleção para candidatos a uma vaga; competição³³. Refere-se, portanto, a uma espécie de competição na qual “se enfrentam candidatos concorrentes na pretensão de conseguir um emprego, um título, uma admissão, um prêmio etc., ou de obter uma recompensa, uma concessão, atribuídos ou outorgados, em função da sua classificação”³⁴. O tradicional dispositivo de seleção utilizado no recrutamento de ingressantes no ensino superior brasileiro une as duas significações, pois o vestibular é um concurso que se utiliza de exames para averiguar quais candidatos estão aptos a cursar o nível escolar superior.

As diferentes fases da vida dos indivíduos são marcadas por rituais de passagem, afirmam desde muito tempo diferentes estudos antropológicos³⁵. Na infância e adolescência, esses ritos são inúmeros. Alguns acontecem com bastante proximidade uns dos outros, como o batismo, a primeira comunhão, a descoberta do sexo, a conquista ou perda de um amigo, o namoro, a troca de instituição escolar, a mudança de cidade, o casamento. O concurso vestibular também é um ritual, mas, no entender de Bourdieu (2008), ele pode ser mais bem explicado quando o compreendemos como um dispositivo gerado por uma

³¹ Houaiss, Dicionário da Língua Portuguesa (2008, p. 326).

³² Houaiss (2001).

³³ Houaiss, Dicionário da Língua Portuguesa (2008, p. 177).

³⁴ Houaiss (2001).

³⁵ A esse respeito, ver os trabalhos de Van Gennep (1978), Mauss (1974) e Lévi-Strauss (1970, 1986).

instituição e não apenas como um ritual de passagem. A função social do rito, a significação social da “fronteira mágica” que separa os candidatos aprovados dos reprovados e as possíveis transgressões são questões que somente podem ser respondidas pela instituição que instaura e legitima o ato ritualístico. Para Bourdieu:

Falar em rito de instituição é indicar que qualquer rito tende a consagrar ou a legitimar, isto é, a fazer desconhecer como arbitrário e a reconhecer como legítimo e natural um limite arbitrário, ou melhor, a operar solenemente, de maneira lícita e extraordinária, uma transgressão dos limites constitutivos da ordem social e da ordem mental a serem salvaguardadas a qualquer preço (2008, p. 98).

Ao marcar solenemente a passagem por uma linha que instaura uma divisão da ordem social, o rito chama a atenção para a passagem quando, na verdade, o que importa é a linha, alerta-nos Bourdieu (2008). A separação que essa linha opera e o que ela deixa de um lado e do outro é o que precisamos indagar e procurar compreender quando se trata de analisar o vestibular. Os agentes que passam pelo ritual e conseguem ter sucesso são distinguidos. Conformam-se um “grupo instituído” que deixa para trás um “conjunto oculto”. Ao tratar de maneira diferente os aprovados e reprovados, o rito consagra a diferença e constitui em distinção legítima os seus resultados.

Segundo Bourdieu (2008), toda seleção é também separação e “eleição” dos “eleitos”. Ao separar os candidatos pelo concurso vestibular, no caso das instituições de ensino superior, instaura-se uma linha de separação, realizando-se o “milagre da eficácia simbólica”. Esse dispositivo é considerado “provação”, o que faz com que a formação universitária seja também ascese, e a competência técnica se traduza em competência social. Toda seleção torna-se, portanto, uma espécie de luta pela vida, que tende a fazer de cada um o adversário, senão o inimigo. Isso supõe imprimir no corpo e no espírito dos concorrentes disposições exigidas e reforçadas por essa forma escolar de luta de todos contra todos. Quando a competição termina e obtêm-se os resultados, os aprovados e os reprovados assumem novas identidades. “O ato de instituição é um ato de comunicação de uma espécie

particular: ele notifica a alguém sua identidade, quer no sentido de que ele a exprime e a impõe perante todos [...], quer notificando-lhe assim com autoridade o que esse alguém é e o que deve ser” (BOURDIEU, 2008, p. 101).

Uma das funções das “fronteiras mágicas” que separam os eleitos dos excluídos do sistema de ensino é impedir que os que passaram a linha saiam e retomem o nível de desclassificação. O ato de instituição ajuda, assim, a desencorajar a tentação da passagem, ou a transgressão do limite, e é por isso que o ritual da instituição é defendido e aclamado pelas elites. Seus herdeiros precisam aceitar os sacrifícios inerentes ao privilégio e assim conservar suas vantagens. “A estratégia universalmente adotada para eximir-se duradouramente da tentação de sair da linha consiste em naturalizar a diferença e transformá-la numa segunda natureza através da inculcação e da incorporação sob a forma de *habitus*³⁶” (BOURDIEU, 2008, p. 103). Nesse sentido, os “signos incorporados”, muito mais do que os “signos exteriores” ao corpo, significam a posição social por meio do jogo das diferenças e lembram ao agente, a todo momento, o lugar que ele ocupa.

Tendo como referência os estudos mencionados, analisaremos o concurso vestibular como rito de passagem, rito de consagração, rito de legitimação, por fim, rito de instituição, ou seja, ele é o resultado de uma dupla operação institucional, que ao mesmo tempo elimina e integra. A primeira operação estabelece a diferença ao separar um candidato do outro, a partir de critérios considerados essencialmente escolares. A segunda, define quem integrará o grupo seletor dos universitários brasileiros merecedores de uma maior qualificação. Essas duas operações estão na origem do paradoxo dos processos de seleção que opõem interesses individuais e coletivos e que acabam justificando os ideais meritocráticos, conferindo uma consagração aos que, em sua maioria, já são beneficiários de uma origem social privilegiada. É nesta perspectiva que procuramos analisar o dispositivo meritocrático do

³⁶ “Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis e transmissíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas a um objetivo sem supor uma visão consciente de fins e o controle expresso das operações necessárias para atingi-los, objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem se constituir no produto de obediência às regras. Tudo isso se orquestra sem ser o produto da ação organizadora de um chefe de orquestra” (BOURDIEU, 1980).

exame, conhecido e valorizado no mundo moderno por permitir diferenciar para incluir e excluir, a partir única e exclusivamente de méritos, dons e talentos individuais.

A compreensão das relações entre os estabelecimentos de ensino e a perpetuação das estruturas dominantes possibilitar-nos-á analisar o dispositivo de seleção para o ensino superior de maneira contextualizada, pois, segundo Bourdieu e Passeron, “nada é mais adequado que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos *veredictos* escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam” (2008, p. 199). Estes autores demonstram que o exame é um rito de instituição que traz consigo uma “eficácia simbólica”, a qual permite que os aprovados e reprovados no concurso vestibular assumam identidades e representações a partir dos resultados obtidos nesses testes. Dessa maneira, a instituição universitária, por meio do concurso, é capaz de criar diferenças permanentes entre os candidatos. Todos os percursos, consagrados ou não pelo ato institucional, são igualmente fatais; através das suas representações, procuram manter os agentes nos lugares em que cada um conseguiu chegar.

Por fim, os estudos de François Dubet têm demonstrado que a democratização da educação nas sociedades modernas se confronta com dificuldades relacionadas à efetivação do princípio da igualdade de oportunidades. As desigualdades de acesso e de sucesso manifestam-se muito precocemente e são justificadas pela ideologia meritocrática, dissimulando outros fatores sociais e educacionais. Essas desigualdades têm-se mostrado cumulativas, acentuando-se e diversificando-se no prolongamento da escolarização, com consequências sobre as escolhas profissionais. Tais consequências evidenciam-se também no momento de buscar uma vaga no ensino superior. As múltiplas desigualdades de percurso revelam-se nas escolhas individuais e atestam o quanto a escola e, no caso do nosso estudo, a universidade pública estão distantes do que Dubet (2008) chama de “justiça escolar”. É nesse quadro que inscrevemos nosso estudo sobre o acesso à Universidade Federal de Santa Catarina. O rito de instituição ainda mantém uma importância simbólica na representação da sociedade e, particularmente, dos estudantes de ensino médio, independentemente de suas origens sociais. Para alguns, é no avanço dos estudos que depositam suas expectativas de mobilidade social; para outros, é por intermédio da formação universitária que veem a preservação de determinadas posições sociais.

4 PASSO A PASSO... A CONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO

Busca-se, no presente capítulo, realizar um empreendimento científico com base em Bourdieu (1996), com a convicção de que somente podemos capturar a lógica de um espaço social imergindo na particularidade da sua realidade empírica, historicamente situada e datada. Neste sentido, os questionários aplicados em uma amostra de calouros da Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 2010, servem como valioso instrumento de investigação deste mundo social que se configura de uma determinada maneira dentro de um universo de possibilidades. Por intermédio deles, conseguimos esboçar o perfil socioeconômico e alguns pontos de vista dos estudantes que ultrapassaram o *fosso* entre o ensino médio e a universidade pública.

A instituição de ensino faz uso de diferentes dispositivos (provas, exames, trabalhos individuais e de grupo, seminários) para avaliar os conhecimentos dos seus discentes durante todo o percurso escolar, fato que constitui o objetivo deste trabalho: compreender melhor um desses dispositivos, especificamente o concurso vestibular, por ser um dos mais impactantes na carreira estudantil dos jovens brasileiros. Ele determina de forma decisiva – e muitas vezes definitiva – o sucesso de uns e a falta de êxito de outros. Pelo limite de tempo disponível para a realização deste trabalho, selecionamos algumas variáveis que nos ajudaram a construir categorias de análise. Elas nos parecem ser de grande valor para a investigação. No entanto, reconhecemos a relevância das demais, também coletadas e tabuladas. Elas certamente poderiam nos indicar outros aspectos a desvelar nos percursos escolares dos calouros. As categorias selecionadas auxiliam no entendimento do trajeto vivido e seguido pelos candidatos até a instituição pública de ensino superior. São elas: 1. O papel da família e o peso das suas características no percurso escolar dos seus descendentes; 2. O caminho vitorioso trilhado pelos calouros até à universidade pública; 3. As opiniões dos recém-universitários sobre o acesso ao ensino superior público federal.

4.1 HERANÇA ANTECIPADA: O PAPEL DA FAMÍLIA NA SELEÇÃO ESCOLAR

Os indivíduos relacionam-se de diferentes formas com o saber. Como têm mostrado os estudos de Charlot (2000), estas formas vão sendo construídas ao longo de suas vidas, juntamente com a de seus pares. Os filhos de famílias de reduzido capital cultural³⁷, por exemplo, “apresentarão uma relação com as obras de cultura veiculadas pela escola que tende a ser interessada, laboriosa, tensa, esforçada, enquanto para os indivíduos originários de meios culturalmente privilegiados essa relação é marcada pelo diletantismo, desenvoltura, elegância, facilidade verbal ‘natural’ (CATANI & NOGUEIRA, 2007, p. 9). Esta maneira desigual de relacionar-se com os conhecimentos interfere nas representações dos alunos ao longo dos diferentes processos de aprendizagem, com consequências imediatas sobre a avaliação escolar, ainda mais porque, consciente ou inconscientemente, a instituição organiza seus métodos e meios, objetivando determinados resultados. As famílias que concebem com mais clareza as regras desse jogo educativo (*illusio*) fazem uso de estratégias para que seus descendentes respondam com maior habilidade e competência ao que a escola espera.

Como vêm mostrando os estudos sociológicos, a herança familiar e cultural exerce toda sua força na trajetória do sujeito e, por mais que continuemos acreditando nas possibilidades de mobilidade social pelo acesso à educação em instituições para esse fim, esses espaços contribuem mais fortemente para a preservação do que para uma ascensão dos grupos menos favorecidos econômica e culturalmente. Além disso, de acordo com Bourdieu e Passeron (1964), o sistema escolar legitima as desigualdades sociais e aceita a herança cultural e o *dom* como aptidões naturais.

O vocábulo *herança* designa, frequentemente, em seu sentido genérico, patrimônio deixado por alguém aos seus descendentes. Nossa

³⁷ Os estudos de Pierre Bourdieu demonstram que o capital cultural pode existir sob três formas: “no *estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no *estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no *estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 2007, p. 74).

intenção, ao trabalhar essa categoria de análise, inspira-se no autor citado (Id., 1964) e visa a demonstrar que o conjunto de bens materiais e/ou culturais de uma família pode ser herdado pelos filhos, na maioria das vezes, no convívio familiar. As famílias planejam ações e *estratégias de reconversão de capitais* a fim de obter resultados positivos frente ao destino social dos seus filhos. Entendem e pretendem que seus destinos - escolares, profissionais e sociais - sejam influenciados pelas relações e posições sociais ocupadas pelo grupo familiar. A análise de alguns componentes das realidades familiares dos sujeitos da nossa pesquisa possibilita observar sua força durante e após o processo de seleção para pleitear vaga em uma universidade pública, a saber: a renda familiar, a influência na escolha e acompanhamento do curso, a moradia, o percurso escolar e a profissão dos pais.

4.1.1 Quando a condição financeira pesa na balança da seleção: a renda familiar dos calouros

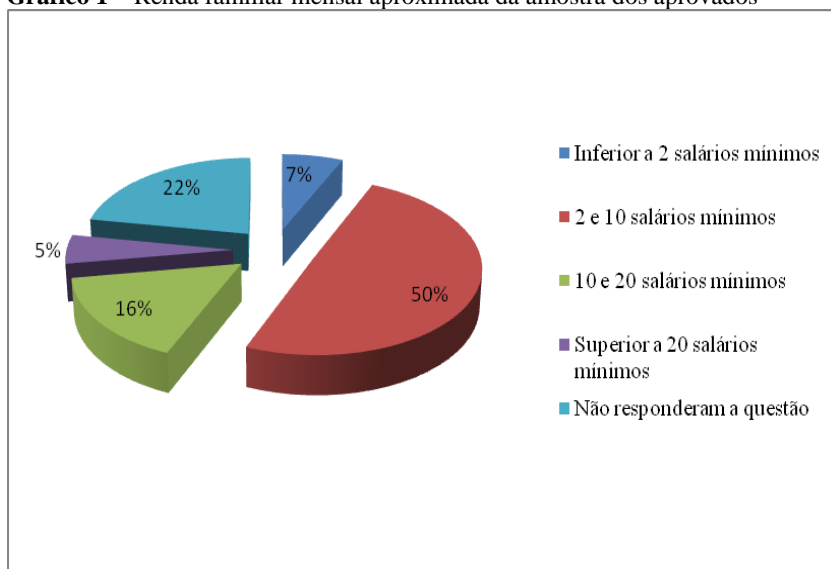
Inúmeros são os fatores que podem pesar na aprovação em um concurso vestibular. Apesar de os calouros reconhecerem que o maior fator de sucesso no exame é uma boa preparação (71%), os estudos sociológicos têm mostrado que existem outros aspectos importantes a investigar. Concordamos que os jovens mais bem preparados ao longo de sua escolarização diferenciam-se nas situações em que seus conhecimentos são testados, mas é necessária uma análise mais profunda para perceber que não são apenas os fatores individuais - e meritocráticos - que pesam sobre os resultados de um processo seletivo. Fatores como o *capital econômico* da família possibilitam a esse agrupamento social reverter sua renda em outros *capitais*, como o cultural, o social e o simbólico. Esta estratégia de *reconversão de capitais* permite aos candidatos de diferentes concursos, principalmente das universidades públicas, melhorar suas chances para enfrentar a competição pelas vagas universitárias.

Valle, Barrichello e Tomasi (2010) analisaram a renda familiar dos vestibulandos da UFSC no período de 1998 a 2007. Constataram que houve abertura para um novo público nesse período. Em 1998, 53% dos inscritos no concurso eram jovens de famílias com renda superior a 10 salários mínimos; desses, mais de 60% conseguiram uma vaga no ensino superior público catarinense. É justamente essa faixa salarial que apresentou a maior queda no ano de 2007, tanto no número de inscritos

quanto no de classificados. O número de inscrições e aprovações de alunos com renda familiar entre sete e 10 salários mínimos manteve-se estável no período pesquisado. Na faixa salarial de três a sete salários mínimos, houve crescimento pela procura do ensino superior em mais de 10% e, no número de classificações, em aproximadamente 5%. Observa-se um aumento significativo no número de inscritos e classificados com renda de até três salários mínimos, mas as autoras reafirmam que até o ano de 2007 jovens provenientes dessas famílias são os que menos acessam a UFSC.

E a nossa amostra de aprovados, o que nos diz a respeito da variável renda mensal familiar no ano de 2010? A metade dos universitários que responderam à enquete provém de famílias com renda mensal entre dois e 10 salários mínimos; um percentual grande de acadêmicos não respondeu à questão da renda familiar (22%); já 16% assinalaram que o rendimento de suas famílias está entre 10 e 20 salários; 7% possuem uma renda inferior a dois salários mínimos e 5% dos calouros possuem renda superior a 20 salários (Gráfico 1). Surpreende a semelhança percentual entre esses dois últimos grupos, pois encontram-se nas duas extremidades da estrutura social: uns, com as maiores rendas e outros, na faixa das menores. Vale destacar que alguns estudantes apresentaram uma relação entre a profissão dos pais e a renda familiar, que não constitui o piso salarial da categoria, não coincidindo com o valor recorrente no mercado. Essas respostas nos fazem supor uma omissão proposital de informações, ou pouca importância conferida à questão da renda, ou, eventualmente, desconhecimento da renda mensal da família.

Gráfico 1 – Renda familiar mensal aproximada da amostra dos aprovados



Fonte: Questionários aplicados aos calouros da Universidade Federal de Santa Catarina no ano de 2010 e pertencentes ao acervo do projeto “Democratização do ensino superior em Santa Catarina”.

Os estudos de Valle, Barrichello e Tomasi (2010), abrangendo o período de 1998 e 2007, apontavam um número crescente de alunos com renda familiar mensal de dois a 10 salários mínimos com acesso a vagas na UFSC. Confirmamos, na enquete, este significativo crescimento, pois, em 2010, metade dos aprovados procedia de famílias com esta renda. Os percentuais de estudantes com renda inferior a dois salários (7%) e, no outro extremo, com rendimentos mensais superiores a 20 salários (5%), chamam a atenção por representarem índices relativamente baixos de acesso à UFSC.

No entanto, o que surpreende é o fato de que os primeiros representam uma grande fração da população brasileira, enquanto os últimos, uma fração ínfima. Conforme dados disponibilizados pelo IBGE no ano de 2009, o número de brasileiros com rendimentos mensais de um e dois salários mínimos era de aproximadamente 36 milhões, enquanto o grupo de renda mensal de mais de vinte salários

mínimos não chegava a 80 mil indivíduos. Esses índices revelam a profunda desigualdade de rendimentos mensais entre os brasileiros e que os mais favorecidos podem mais facilmente converter seu capital econômico em capital universitário.

Podemos afirmar que grande parte dos calouros do ano de 2010 proveem de famílias com bom rendimento mensal. Evitamos, porém, enquadrá-los na categoria “classe social”, pois “as noções de espaço social, de espaço simbólico ou de classe social não são, nunca, a prova [única] em uma pesquisa inseparavelmente teórica e empírica que, a propósito de um objeto bem situado no espaço e no tempo, [...], mobiliza uma pluralidade de métodos quantitativos e qualitativos” (BOURDIEU, 1996, p. 14). A partir desta concepção, nossa intenção é pôr em evidência o maior número de informações sobre o grupo investigado, para aproximarmos-nos mais das características e dos diversos “capitais” dos jovens que acessam a Universidade Federal de Santa Catarina.

4.1.2 O exemplo familiar e profissional: a influência na escolha e o acompanhamento do curso universitário

A família transmite um volume de *capital cultural* e certa disposição para operar de modo mais ou menos eficaz com este capital. As disposições vão sendo interiorizadas (*habitus*) pelos filhos de maneira consciente e, por vezes, inconsciente, contribuindo para as ações dos herdeiros frente às exigências sociais. A herança cultural difere de acordo com o espaço social e das relações que o indivíduo mantém no interior do seu grupo.

Em geral, perpetuar as famílias e suas heranças é objetivo perseguido pelos agrupamentos sociais. Consequentemente, o destino escolar e profissional dos filhos é alicerce importante na consolidação e continuação das trajetórias familiares. Nos últimos anos, parece ter havido uma influência mais flexível dos pais em relação às escolhas profissionais dos filhos, o que não quer dizer que esta tenha desaparecido nos momentos da escolha de uma profissão. Nossas fontes demonstram que, no instante de os filhos decidirem a graduação que gostariam de cursar, a maioria dos pais não opinou (44%), contra 17,37% que declararam que seus genitores participaram em suas escolhas. Muitos acadêmicos, cujos pais participaram das decisões profissionais, salientam que essa interferência aconteceu por meio de

diálogos nos quais se procurou demonstrar a importância das profissões que exercem e o que conseguiram construir, praticando determinada atividade profissional.

A influência das profissões dos pais ou dos ofícios bem-exercidos por antigos professores são exemplos que por vezes determinam a escolha da profissão. Apesar de 46% dos calouros registrarem que ninguém influenciou sua opção, não podemos desconsiderar o fato de 25,75% indicarem que alguém de alguma maneira influenciou sua escolha. Além disso, muitos responderam que os pais acompanham sua vida acadêmica. No manejo dessas variáveis, percebemos a importância da família e de suas estratégias escolares, assim como dos professores dos calouros, que, positiva ou negativamente, influíram na escolha do curso e no acompanhamento da vida acadêmica do filho ou aluno.

Bourdieu (1981) sinaliza que a semelhança de origem econômica e social entre professores e alunos explica certa familiaridade nos diálogos e nas atitudes entre esses parceiros. Estabelece-se, assim, o que Bolívar (2005) chama de *aliança meritocrática* entre as categorias altamente dotadas de capital cultural e a profissão docente. Os resultados positivos desta união podem ser verificados na vontade de seguir as mesmas carreiras profissionais dos docentes, como salientado por uma caloura: “*quem influenciou minha escolha pelo curso de geografia foram os meus professores de geografia, principalmente dos cursinhos*”.

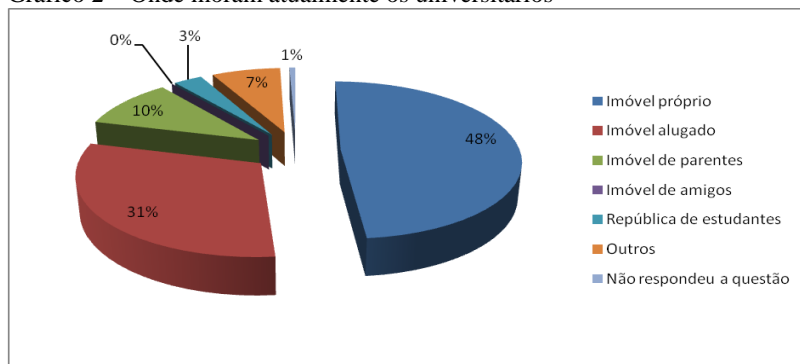
4.1.3 O espaço físico: a tranquilidade da moradia própria

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), fornece dados sobre moradia própria no Brasil³⁸. Num universo estimado de 58,5 milhões de unidades domiciliares, segundo a amostra, foram registrados 43 milhões de domicílios próprios em 2009, o que representa cerca de 73,6% do total. O número de domicílios próprios no país representa um acréscimo de apenas 0,6% em relação ao apurado no ano anterior (2008). Infere-se que mais de 70% da população brasileira resida em domicílio próprio.

³⁸ Dado divulgado na revista virtual Exame.com, dia 8 set. 2010.

A análise do tipo de moradia atual dos calouros revelou que quase metade deles (48%) mora em casa própria. No entanto, ao tomar conhecimento das médias nacionais, essa resposta já não causa tanta surpresa, pois o número de brasileiros com imóveis próprios, como pudemos ver, aumentou no último ano. O percentual de acadêmicos que não pagam aluguel cresce quando consideramos que 10% moram em casas de parentes, totalizando 58% da amostra. Habitam em moradias alugadas 31% dos calouros investigados, seja em apartamentos ou casas (pensões ou repúblicas) (Gráfico 2). De qualquer maneira, a grande maioria dos estudantes usufrui da tranquilidade de residir em uma moradia própria, na casa dos pais (48%) e de parentes (10%). De parte dos que moram com parentes, mesmo que porventura tenham que ajudar nas despesas, seus gastos serão provavelmente mais baixos do que os custos de universitários que locam um imóvel.

Gráfico 2 – Onde moram atualmente os universitários

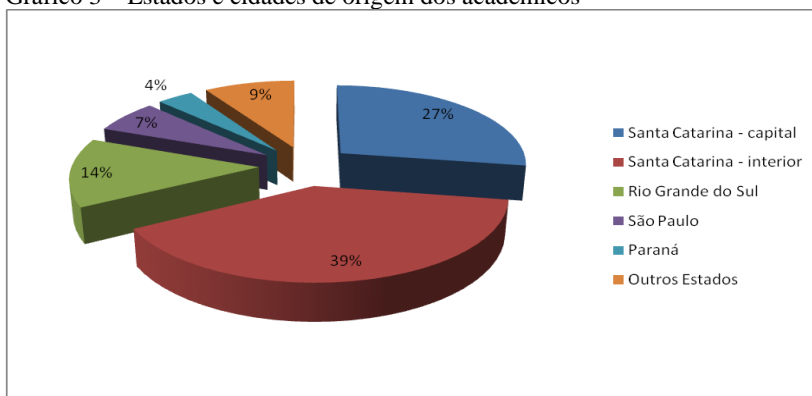


Fonte: Questionários aplicados com calouros da Universidade Federal de Santa Catarina no ano de 2010 e pertencentes ao acervo do projeto “Democratização do ensino superior em Santa Catarina”.

Morar em residência própria não significa residir com suas famílias nas cidades onde frequentam os cursos (campus de Florianópolis, Araranguá, Joinville e Curitiba), pois alguns dos calouros moram com parentes ou colegas de universidade, como já sinalizamos. Outros, possivelmente, moram com os pais porque, como pudemos observar (Gráfico 3), 27% dos aprovados da nossa amostra nasceram na capital catarinense e a grande maioria dos calouros estuda em Florianópolis.

Destacamos o alto índice de aprovados (66%) nascidos no estado catarinense; destes, 27% são oriundos da cidade de Florianópolis e 39%, de cidades do interior do estado. Juntos, ocupam a maior parte das vagas nos cursos da UFSC; 14% nasceram no estado do Rio Grande do Sul. Após os catarinenses, são os universitários gaúchos que ocupam mais cadeiras nos cursos da instituição. Em terceiro lugar, os do estado de São Paulo, com 7%; os paranaenses representam apenas 4% e o total de outros estados, 9%.

Gráfico 3 – Estados e cidades de origem dos acadêmicos

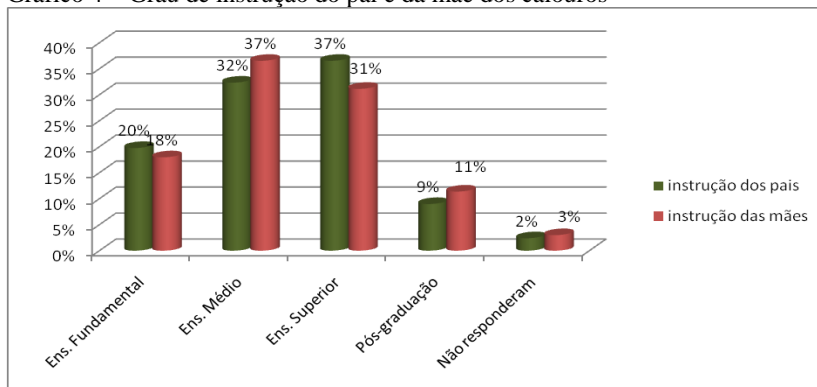


Fonte: Questionários aplicados com calouros da Universidade Federal de Santa Catarina no ano de 2010 e pertencentes ao acervo do projeto “Democratização do ensino superior em Santa Catarina”.

4.1.4 Um percurso escolar fortemente influenciado pelo “capital escolar” dos pais

Analisar o percurso escolar dos pais e mães dos calouros permite estender a reflexão para além das questões meritocráticas, pois os jovens não mobilizam apenas o domínio dos conteúdos exigidos nos exames dos concursos vestibulares, como têm mostrado os estudos sociológicos sobre a meritocracia escolar. As articulações acontecem também no nível dos bens materiais e sociais familiares, os quais favorecem o acesso a esses conteúdos e, consequentemente, a outros capitais.

Gráfico 4 – Grau de instrução do pai e da mãe dos calouros



Fonte: Questionários aplicados com calouros da Universidade Federal de Santa Catarina no ano de 2010 e pertencentes ao acervo do projeto “Democratização do ensino superior em Santa Catarina”.

A análise dos níveis escolares dos pais dos acadêmicos (Gráfico 4) demonstra que 32% possuem ensino médio, 37% são graduados e 9% realizaram curso em nível de pós-graduação, o que significa que quase metade dos pais (46%) possui nível superior. Já nos dados referentes às mães, encontramos uma inversão nos percentuais em relação ao ensino médio e ao ensino superior: o número de formadas no segundo grau é maior (37%) do que no ensino superior (31%). As mulheres também são mais representativas do que os homens no nível de pós-graduação: 11% das mães são pós-graduadas. Assim, elas somam 42% com nível de escolaridade superior. Observa-se que os percursos escolares dos pais e das mães dos estudantes que acessaram a UFSC no ano de 2010 são marcados por níveis elevados de instrução educacional, se considerarmos a persistência dos baixos índices de escolarização da população brasileira e catarinense.

A constatação de que os pais dos calouros possuem uma elevada formação em nível de ensino médio, de ensino superior e de pós-graduação, leva-nos a supor que atribuem grande valor à escola e aos títulos que ela concede. Esta postura da família, como têm mostrado vários estudos, se faz presente no incentivo à leitura e à escrita desde que os filhos são pequenos, até o acompanhamento nas atividades escolares. Mas essa participação e organização das tarefas vai além das responsabilidades escolares, pois os pais se mantêm vigilantes sobre a

maneira como seus filhos utilizam o tempo, além das atividades extracurriculares (esportes, intercâmbios, viagens de estudo, recreativas) que frequentam ou praticam. Não podemos ignorar que as estratégias familiares “por si sós não garantem a transmissão de disposições escolares favoráveis ao sucesso escolar” (LAHIRE, 1997, p. 28), porque é necessário visualizar a participação individual nesse processo. O que estamos confirmando na análise de diferentes componentes desta amostra de aprovados no concurso vestibular é que as estratégias familiares foram positivas e influenciaram o percurso bem-sucedido até a educação superior.

4.1.5 A profissão dos pais dos calouros

A noção de capitais³⁹ desenvolvida por Bourdieu (1980), especificamente o conceito de capital social, interessa-nos aqui por partirmos do pressuposto de que os indivíduos mobilizam este tipo de capital nas relações que mantêm dentro de um determinado grupo social. O autor está convencido de que o capital social pode ser utilizado como recurso de permuta dentro de um grupo dotado de bens, que podem ser comuns ou não. Os espaços sociais, econômicos e geográficos ocupados são de extrema relevância nos momentos de trocas materiais ou simbólicas. Na busca pela manutenção destes contatos, os postos de trabalho ocupados pelos pais tornam-se mais uma estratégia a possibilitar a troca de informações e materiais, as quais auxiliam a todos que integram a família, entre eles seus descendentes, sobretudo no que concerne às perspectivas escolares e profissionais.

Chamam a atenção na nossa análise os percentuais de pais (23%) e mães (28%) que possuem profissões que exigem formação

³⁹ Segundo Valle (2008, p. 104-105), um dos elementos fundadores da sociologia do poder simbólico é o *capital*. [...] existem diferentes espécies de capital e não apenas o *capital econômico* no sentido estrito (riqueza material, dinheiro, bens, valores simbólicos); *capital social* (ligado ao acesso durável de uma rede de relações ou ao fato de pertencer a um grupo estável, no qual o indivíduo pode mobilizar suas estratégias e multiplicar seu capital inicial); *capital cultural* (constituído pelos saberes, competências e outras aquisições culturais, esse capital revela as desigualdades de desempenho segundo a classe social de origem); *capital simbólico* (representado pela acumulação do prestígio e das honrarias, esse capital assinala as diferenças e reafirma a distinção de classes sociais); *capital linguístico* (a variedade linguística do grupo dominante se impõe como marca de prestígio, qualificando a maneira de falar e de se expressar dos dominados); *capital escolar* (exemplo da distribuição diferenciada dos diversos capitais, contribui com a legitimação e reprodução da posição no espaço social. A maior ou menor posse desses capitais oferece os meios de conversão em outros capitais, mas também as possibilidades de sua multiplicação e transmissão).

universitária. Estes números seriam, provavelmente, ainda mais elevados se cruzássemos dados mais detalhados sobre o grau de formação dos pais que são funcionários públicos, comerciantes, autônomos, empresários, donas de casa, pois muitos certamente possuem graduação. Um elevado número de profissões exercidas pelos pais dos acadêmicos investigados exige nível superior (51%). Assim, as experiências que esses genitores tiveram nos corredores universitários são transmitidas e incentivadas de várias maneiras aos filhos. Mas essas não são as únicas famílias a investir no prolongamento da escolarização. Muitos grupos familiares que não tiveram oportunidade de acessar os bancos escolares de nível superior também desejam que seus descendentes conquistem diplomas universitários, às vezes por acreditarem em maiores rendimentos salariais, mas também pelo capital simbólico que a instituição universitária atribui aos portadores dos seus títulos. O que difere entre essas famílias, tenham ou não nível superior, são os diferentes meios utilizados para incentivar seus descendentes: os primeiros conhecem melhor os códigos explícitos, mas sobretudo implícitos, do espaço escolar, do que os segundos.

Constatamos, portanto, que as características familiares se refletem positivamente no percurso escolar dos filhos, no caso, dos nossos calouros. As famílias possuem um bom rendimento mensal, entre dois e 10 salários mínimos. A maioria dos calouros reside em imóvel próprio (de seus pais ou parentes próximos). Quanto à escolarização, 46% dos pais são graduados ou pós-graduados; o nível de formação superior das mães também é alto (42%). Além disso, 51% dos genitores exercem profissões que exigem grau superior. Podemos afirmar que o capital escolar dos pais da nossa amostra é alto e esta sua proximidade com o sistema escolar favorece o trânsito dos seus descendentes na instituição superior, por sua maior familiaridade com os espaços de formação educacional. Como se vê, a herança familiar, em todas as suas dimensões, pesa a favor dos herdeiros.

4.2 TRAJETÓRIAS ESCOLARES FAVORECIDAS E BEM-SUCEDIDAS

4.2.1 O caminho escolar até a Universidade Federal de Santa Catarina

Na segunda parte deste capítulo procura-se entender e descrever como as famílias dos calouros, e eles próprios, foram *orquestrando* suas

trajetórias estudantis pelas escolas que frequentaram e nas quais cursaram os três níveis de ensino: educação infantil; ensino fundamental e ensino médio. Além destas fases do sistema de ensino brasileiro, os estudantes ainda podem reforçar seus conhecimentos por intermédio de cursinhos pré-vestibulares, que podem ser feitos concomitantemente ao último ano de ensino médio ou após o seu término.

Na sequência, enfatizamos que a maioria dos nossos calouros podia escolher a instituição universitária na qual desejava obter seus títulos escolares, pois muitos foram aprovados em mais de um estabelecimento de ensino superior. Ainda, apontamos considerações sobre a “comodidade” de muitos dedicarem-se aos estudos sem necessidade de partilhar o tempo com o trabalho. Por fim, os dados revelam que os alunos apresentam uma perspectiva positiva em relação aos seus futuros profissionais.

Para realizarmos as análises acima propostas, usaremos o recurso descrito no percurso metodológico deste trabalho: por vezes, dados gerais da amostra, com as respostas dos 167 calouros investigados; em outros momentos, com os dados dos centros de ensino da UFSC, aprofundando-os e aplicando-os às características dos calouros e dos núcleos acadêmicos desta universidade. Ainda na busca por uma maior aproximação com os alunos, analisaremos os grupos A, B e C, respectivamente os cursos mais procurados, os mais ou menos procurados e os menos procurados no concurso vestibular desta instituição em 2010. O objetivo maior da montagem destes recortes na amostra (macro) é procurar demonstrar as semelhanças e as diferenças dos calouros conforme os centros e os cursos que frequentam (micro).

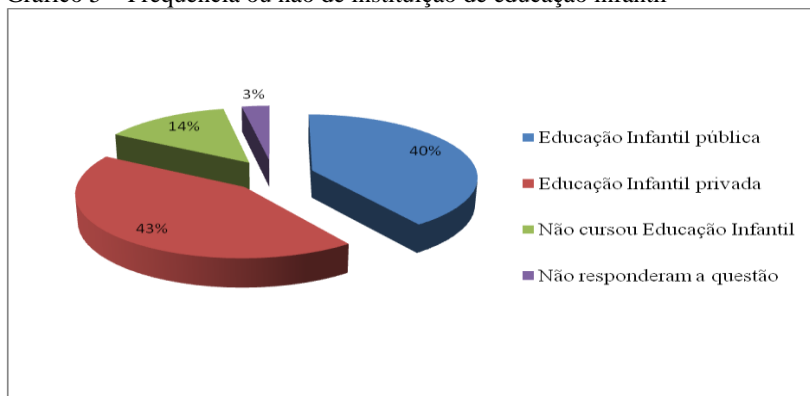
4.2.1.1 O início da escolarização dos calouros

Dados fornecidos pelo Censo Escolar de 2009 e pelo IBGE, tabulados pelo Movimento “Todos pela Educação”, demonstram que apenas 17% da população brasileira, em idade de zero a três anos, frequenta as creches escolares. Dos estados da Federação, Santa Catarina é o que apresenta o maior número de crianças matriculadas em educação infantil (34,17%). No ano de 2010, os resultados do mesmo Censo apontam que 264.480 crianças frequentaram creches e pré-escolas no Estado. A maioria das matrículas foi efetivada nas redes públicas de ensino (municipal, estadual e federal), onde encontramos 217.116 crianças inscritas (82%). A rede privada registrou 47.364

matrículas (18%). O MEC afirma que a escolarização na primeira infância é a etapa da educação básica que mais cresceu, pois, de 2009 para 2010, houve um aumento significativo de 9% de matrículas nas escolas de educação infantil. Apesar deste acréscimo, o país ainda está longe de alcançar a meta de matricular 50% da população brasileira de até três anos de idade nas instituições de educação infantil proposta pelo Programa Nacional de Educação (PNE).

Há mais ou menos 18 anos, período estimado em que os calouros pesquisados realizaram estudos em escolas de educação infantil (tomando-se por base a média 21 anos de idade dos estudantes da amostra), a raridade das creches e sua localização geográfica não permitia que fossem frequentadas por um número elevado de crianças. Surpreendentemente, a amostragem realizada indica que 83% dos aprovados frequentaram estabelecimentos públicos (40%) e privados (43%) deste nível de ensino (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Frequência ou não de instituição de educação infantil



Fonte: Questionários aplicados a calouros da Universidade Federal de Santa Catarina no ano de 2010 e pertencentes ao acervo do projeto “Democratização do ensino superior em Santa Catarina”.

Mas quem são os alunos da enquete que cursaram a educação infantil pública e a particular? Para levar a efeito esta análise, reunimos os dados segundo os Centros de ensino da UFSC. Observando os centros acadêmicos e a escolarização da primeira infância dos calouros, estabelecemos uma relação entre os centros frequentados e a rede de ensino de seus estudos passados. No Centro Tecnológico (CTC), no Socioeconômico (CSE) e no de Filosofia e Ciências Humanas (CFH),

constava que a maioria dos alunos havia frequentado instituições privadas. Cabe ressaltar que os dois primeiros Centros possuem cursos de graduação muito procurados no concurso vestibular; já o último caracteriza-se sobretudo por uma parcela de acadêmicos em busca de uma maior formação universitária e/ou já de posse de outras graduações. Nos Centros de Comunicação e Expressão (CCE), de Ciências Físicas e Matemáticas (CFM), de Ciências da Educação (CED), de Desportos (CDS) e Ciências Agrárias (CCA), um grande número de estudantes frequentou estabelecimentos públicos. Destacam-se os Centros de Ciências Biológicas (CCB), o de Ciências da Saúde (CCS) e de Ciências Jurídicas (CCJ), principalmente os dois últimos, por possuírem cursos muito procurados e apresentarem um equilíbrio entre estudantes que cursaram educação infantil privada e pública.

Em relação ao grupo A, correspondente aos cursos mais concorridos, metade dos calouros é oriunda da educação infantil privada; a outra metade é constituída por alunos provenientes da rede pública, ou não cursou educação infantil. Já no grupo B, dos cursos intermediários, os graduandos, em relação à procura, dividem-se de maneira igual entre os procedentes de estabelecimentos privados, públicos e os que não cursaram o ensino infantil. O grupo C, o dos cursos menos procurados, apresenta mais da metade dos discentes com origem em escolas públicas e apenas dois alunos na rede privada. Comparando o conjunto dos cursos mais e menos procurados, fica evidente que o primeiro grupo tem mais alunos que cursaram a educação infantil na rede privada e, no segundo, mais estudantes provenientes da rede pública.

Um dado importantíssimo neste estudo é que os calouros que responderam ao nosso questionário foram escolhidos aleatoriamente. Só no momento da tabulação dos dados foi possível confirmar um número expressivo de instrumentos respondidos por ingressantes admitidos pelo programa de cotas (25%). Aprofundando os estudos, verificamos que, deste número, 30 estudantes cursaram a educação infantil pública; nove não cursaram este nível de ensino; três não responderam e nenhum cotista da amostra total de 167 calouros fez educação infantil privada.

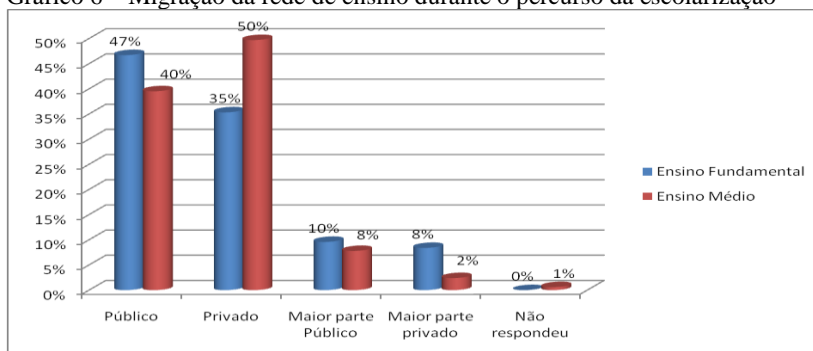
Nossa hipótese é de que uma grande parcela de estudantes que estão acessando a UFSC apresentam condições sociais, econômicas e culturais privilegiadas, confirmada pelas diferentes análises sobre educação infantil: 83% dos que participaram da amostra cursaram este nível de ensino, mesmo em uma época em que a oferta de vagas era rara.

Os calouros que frequentam os cursos dos centros mais procurados também tiveram acesso à primeira escolarização, a maioria na rede privada. Os grupos dos cursos mais procurados são os que apresentam maior número de estudantes com ensino infantil particular. Nenhum dos calouros que entraram na universidade pelo programa de cotas frequentou instituição privada deste nível de ensino.

4.2.1.2 A escolarização no nível fundamental e médio

Iniciamos a análise das redes de ensino do nível fundamental e médio com base nos dados da pesquisa. Do conjunto dos calouros investigados, 57% cursaram a maior parte do ensino fundamental, ou todo ele, na rede pública. Os demais (43%) frequentaram grande parte ou realizaram todos os anos de estudos nas escolas fundamentais privadas. Se no nível fundamental os calouros frequentavam sobretudo as instituições públicas, muitos, na passagem para o ensino médio, migraram para as escolas privadas. Esta constatação torna-se evidente quando percebemos que 50% dos pesquisados cursaram o ensino médio na rede privada. Uma das razões que eventualmente instigaram este público a buscar as escolas particulares pode ter sido a promessa de melhor qualidade de ensino e, conseqüentemente, a perspectiva de maiores chances de aprovação nos concursos vestibulares, com vistas principalmente às universidades públicas. A configuração desse movimento migratório público/privado/público pode ser observada no gráfico 6. A estratégia de troca de redes de ensino foi um bom recurso para atingir o objetivo de entrar em uma universidade pública; esse foi o caso dos calouros de nossa amostra.

Gráfico 6 – Migração da rede de ensino durante o percurso da escolarização



Fonte: Questionários aplicados com calouros da Universidade Federal de Santa Catarina no ano de 2010 e pertencentes ao acervo do projeto “Democratização do ensino superior em Santa Catarina”.

Neste momento, em que centros acadêmicos estão os calouros que realizaram esta migração? Pelos dados levantados, o movimento migratório foi observado em 10 centros; em apenas um não se verificaram mudanças de rede de ensino. Os centros em que a troca foi mais expressiva são: o Centro de Comunicação e Expressão, o Centro Tecnológico e o Centro de Ciências da Saúde. Ressaltamos que nos dois últimos estão os cursos mais disputados pelos candidatos ao concurso vestibular da UFSC.⁴⁰

Realizando esta investigação apenas no recorte da amostra dos cursos mais procurados, temos, no grupo A, um grande número de alunos que cursou a rede privada em todos os níveis de ensino. No grupo B, houve uma busca maior pela rede privada: dos 10 alunos que compõem este conjunto, três passaram a frequentar o ensino médio privado ou fizeram a maior parte dele na escola paga. No grupo C, temos o mesmo índice de trocas evidenciado no grupo B, ou seja, do ensino fundamental público para a escola média privada. Neste último grupo, também constatamos que apenas um calouro fez o caminho

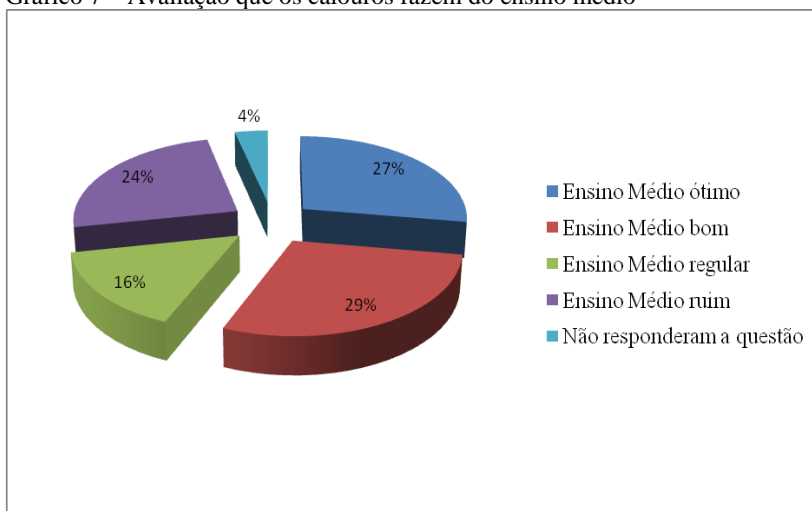
⁴⁰ Valle, Barrichello e Tomasi mostraram que é nos últimos anos que “o número de classificados por estabelecimento de ensino médio se pode observar com mais evidência a influência da rede frequentada e, portanto, as consequências das desigualdades de percurso. A predominância dos egressos do ensino particular atravessa todo o período e vai se tornando cada vez maior: eles representavam 52,6% em 1998, passando para 64,4% em 2007. O percentual de egressos de escolas públicas que se classifica em 1998 é de 28,4%, caindo para 24% em 2007 (2010, p. 16).

inverso, tendo cursado a maior parte do ensino fundamental na instituição particular e o ensino médio, na rede pública.

4.2.1.3 Quem avalia o ensino e a aprendizagem no nível médio de maneira positiva ou negativa?

O efeito migratório do fundamental público para o médio privado pode ser considerado um dos fatores que ajudaram na aprovação destes universitários novatos. Então, poderíamos, numa primeira aproximação, esperar uma avaliação positiva relativamente ao ensino médio por parte deles. No entanto, ao analisar suas respostas (Gráfico 7), percebemos que a avaliação oscila entre ótima e boa (56%): a maioria que atribuiu um valor positivo a seus ensinos médios, os cursou na rede privada (68 calouros). Os acadêmicos que consideram o ensino regular ou ruim (40%) são, na maior parte, procedentes de escolas públicas (51 universitários). Assim, a diferença entre os que avaliam positivamente e os que atribuem conceitos negativos está diretamente ligada à rede de ensino na qual cursaram o segundo grau. Conclui-se que o estudante de escola pública avalia como de pior qualidade seu ensino médio do que o oriundo da instituição privada. Outro aspecto ressaltado pelos calouros é que os estudantes vindos das redes públicas revelaram ter mais colegas de sala de aula que não realizaram concursos vestibulares, ao contrário dos acadêmicos oriundos das escolas particulares.

Gráfico 7 – Avaliação que os calouros fazem do ensino médio



Fonte: Questionários aplicados a calouros da Universidade Federal de Santa Catarina no ano de 2010 e pertencentes ao acervo do projeto “Democratização do ensino superior em Santa Catarina”.

No grupo A, mais da metade dos calouros avalia positivamente os seus ensinos médios. Cabe ressaltar, mais uma vez, que estes frequentaram sobretudo as instituições privadas. Já no grupo B acontece o contrário; a maioria avalia negativamente este nível de ensino e quase todos procedem de escolas públicas. No grupo C, as opiniões se dividem entre os que avaliam positiva e negativamente os ensinos médios. Mas fica evidente que os que avaliam negativamente são oriundos do ensino público. Tanto na análise total da amostra quanto no recorte, encontramos o mesmo resultado: alunos que cursaram o ensino médio público avaliam negativamente seus aprendizados nesses estabelecimentos. Das opiniões desses estudantes, deixamos registradas algumas afirmações: *“Tinha professores muito bons, mas também tive ruins. Não tinha laboratório, isso dificultou saber se queria seguir para o lado biológico. Só havia uma sala de informática e o professor sempre dava aula livre”*.

Alguns atribuem a si mesmos toda a responsabilidade pela má qualidade: *“o ensino era regular, pois não era um aluno estudioso”*; outros, apenas aos seus docentes: *“foi muito ruim, pois faltavam*

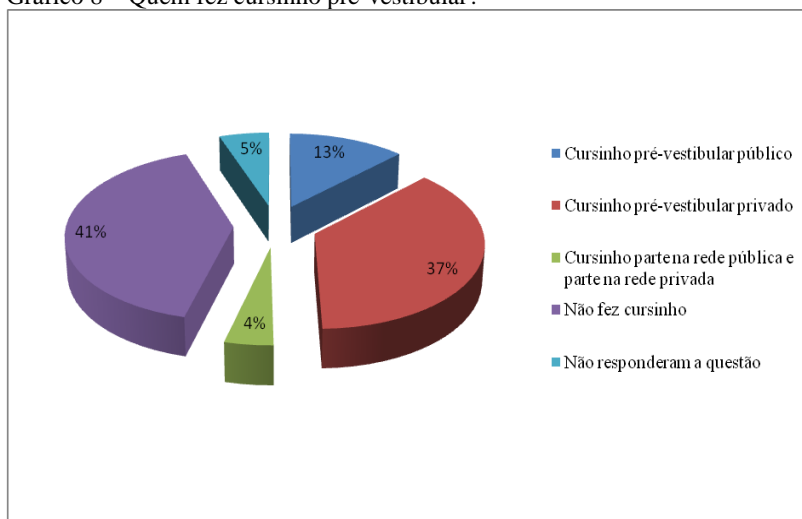
professores e os que havia não eram atualizados, o que fazia das aulas um sacrifício, desmotivando os alunos”.

4.2.1.4 O reforço na passagem do ensino médio para o ensino superior

Bourdieu (1981) salienta que os seres humanos distinguem dois momentos no processo educacional: um no começo do percurso dos estudos, quando se preocupam mais com a qualidade do ensino e outro, na passagem pelos rituais instituídos pelo sistema escolar, quando esta apreensão está mais voltada à aprovação nos exames escolares. O autor assinala ainda que há, por parte da sociedade, uma expectativa no sentido de que o ato de educar não seja visto apenas como preparação para provas ou profissões. Esta formação seria embasada em um ensino técnico e empobrecida de importantes valores. Mas o fato é que, ao se aproximar de situações nas quais os conhecimentos são testados, a preocupação dos estudantes e de suas respectivas famílias dá prioridade a bons resultados frente aos dispositivos de avaliação. A procura por qualidade na formação geral (humanística, cidadã, social, cultural), considerada importante pelas famílias no início da escolarização dos filhos e durante os anos escolares, é reduzida frente às exigências imediatas de sucesso nos exames.

Com a intenção de reforçar os conhecimentos dos conteúdos exigidos nas provas pelo concurso vestibular, os alunos procuram aulas em cursinhos pré-vestibulares, sejam eles públicos ou privados. Esta foi uma ação praticada por 54% dos estudantes da nossa amostra. Destes, a maioria frequentou cursinhos privados (37%). Nos termos de Bourdieu (1981), a reunião de estudantes vindos de classes sociais semelhantes, em grupos caracterizados de maneiras parecidas, faz com que os alunos se sintam “em casa”, como se estivessem em um segundo lar. Esta sensação de aconchego não foi sentida por um grande número dos nossos estudantes, pois 41% dos calouros não tiveram o respaldo da *segunda família* (Gráfico 8).

Gráfico 8 – Quem fez cursinho pré-vestibular?



Fonte: Questionários aplicados com calouros da Universidade Federal de Santa Catarina no ano de 2010 e pertencentes ao acervo do projeto “Democratização do ensino superior em Santa Catarina”.

Dos calouros que não frequentaram cursinhos, a maioria teve ensino médio privado ou público no período diurno (85%), enquanto apenas 15% dos demais cursaram ensino médio público noturno. Do grande percentual de alunos que declararam ter estudado em período diurno, podemos observar que boa parte, mesmo não tendo frequentado cursinhos pré-vestibulares, dispunha de tempo para dedicar-se aos estudos em casa ou em aulas complementares. Como vimos, o percentual de acadêmicos que estudou no turno noturno é relativamente baixo, o que nos leva a supor que poderiam trabalhar durante o dia, tendo apenas um turno para dedicar-se aos estudos. Enfim, também em relação ao tempo disponível para os estudos, grande parte dos calouros é privilegiada frente a outros estudantes brasileiros que precisam trabalhar enquanto cursam as últimas séries do nível médio.

Quando analisamos o recorte da amostra por grupo, encontramos, no grupo A: cinco discentes que realizaram estudos em cursinhos pré-vestibulares; quatro apenas no ensino médio particular e um no ensino médio público; todos nos turnos diurnos. No grupo B e no

grupo C, também percebemos um bom, senão excelente espaço de tempo para os estudos, pois 12 dos integrantes fizeram cursinhos, seis no ensino médio privado e dois no ensino médio público, nos períodos da manhã, da tarde ou em tempo integral. Todos os calouros deste recorte possuíam, no mínimo, dois turnos para dedicar aos estudos e, conseqüentemente, para preparar-se melhor para o concurso vestibular.

4.3 PASSEI NO VESTIBULAR DA FEDERAL! SEGUINDO O CAMINHO...

4.3.1 *“Eu posso escolher a universidade na qual quero me formar!”*

As trajetórias dos calouros são tão bem-sucedidas que metade da amostra (51%) pôde optar entre duas ou mais instituições de ensino superior, pois passou em mais de um concurso vestibular. A escolha dos estabelecimentos desejados de ensino para conquistar os diplomas de graduação pode ser feita em qualquer das redes de ensino. Retomando a análise por grupo, observamos, no grupo A, que mais da metade dos ingressantes passou em outras universidades públicas; no grupo B, o número é bem menos expressivo (apenas dois alunos passaram em outras instituições federais). No grupo C, quatro alunos poderiam realizar seus estudos em outros estabelecimentos públicos. Supomos que a escolha por frequentar a Universidade Federal de Santa Catarina, e não outra instituição de nível superior, mesmo que da rede pública, tenha sido uma escolha devida ao renome da instituição e à sua excelência em serviços de pesquisa, extensão e ensino nos seus quatro campi. E, também às relações que mantêm com outras instituições do país e do exterior. A UFSC é a maior universidade pública do Estado de Santa Catarina e possui um grande capital simbólico frente à sociedade. Bourdieu (2007) refere-se ao capital da instituição e, conseqüentemente, dos portadores dos seus títulos escolares, da seguinte maneira:

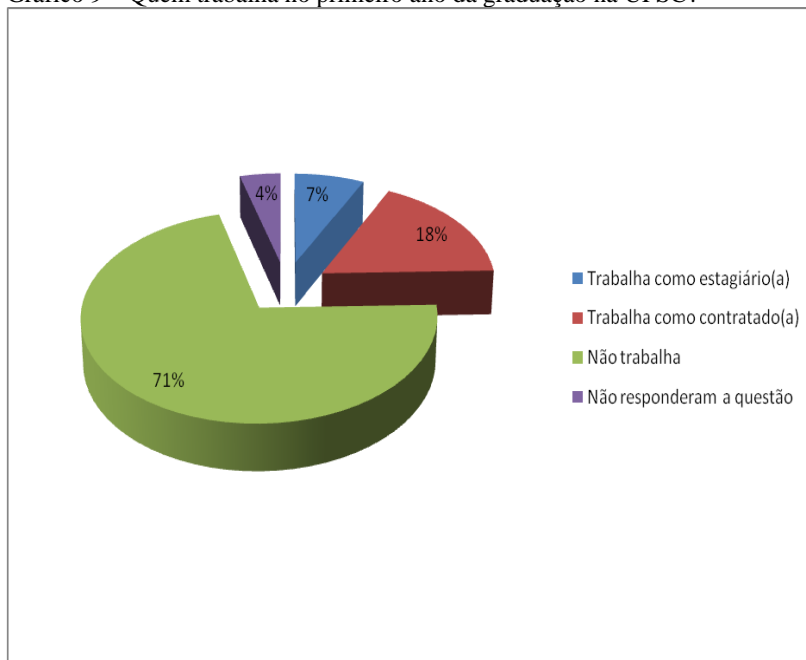
Em outros termos, o capital simbólico [...] não constitui uma espécie particular de capital, mas justamente aquilo em que se transforma qualquer espécie de capital quando é desconhecida enquanto capital, ou seja, enquanto força, poder ou capacidade de exploração (atual ou potencial), portanto reconhecida como legítima. Mais

precisamente, o capital existe e age como capital simbólico na relação com um habitus predisposto a percebê-lo como signo e como signo de importância, isto é, a conhecê-lo e a reconhecê-lo em função de estruturas cognitivas aptas e tendentes a lhe conceder o reconhecimento pelo fato de estarem em harmonia com o que ele é. Produto da transfiguração de uma relação de força em relação ao sentido, o capital simbólico nos livra da insignificância, como ausência de importância e de sentido (BOURDIEU, 2007, p. 296).

4.3.2 Quem trabalha enquanto cursa o primeiro ano da graduação?

A leitura do trabalho de Zago (2007) e a aproximação com ele remete à questão do trabalho na vida do estudante universitário brasileiro desenvolvida por Foracchi (1977). Esta autora trabalha com duas categorias: a de *trabalhador estudante* e a de *estudante trabalhador*. Segundo ela, o *trabalhador estudante* diferencia-se do *estudante trabalhador*, entre outros aspectos, por fazer uso da sua remuneração para custear as suas despesas pessoais (alimentação, educação, saúde). O *estudante trabalhador* não precisa ajudar sua família a suprir suas necessidades básicas e, assim, emprega seus ganhos em atividades ditas secundárias (lazer, cultura, compra de roupas e eletrônicos). Pudemos perceber que 71% dos nossos calouros não trabalham (Gráfico 9): 25% dos que responderam ser trabalhadores, 18% enquadram-se na categoria do *trabalhador estudante* e são empregados contratados; os outros 7% são *estudantes trabalhadores* e trabalham na condição de estagiários. Como vimos, há uma grande diferença entre esses dois tipos de trabalho. O estágio permite um maior contato com questões profissionais dos próprios cursos por eles frequentados. Cabe enfatizar que a baixa remuneração deste tipo de atividade revela que o acadêmico conta com outras formas de manutenção e apoio na atividade de estudante.

Gráfico 9 – Quem trabalha no primeiro ano da graduação na UFSC?



Fonte: Questionários aplicados com calouros da Universidade Federal de Santa Catarina no ano de 2010 e pertencentes ao acervo do projeto “Democratização do ensino superior em Santa Catarina.

Observa-se que 85% dos calouros pesquisados cursaram o ensino médio nos turnos diurnos, o que possibilitou estudarem sem trabalhar ou exercer algum ofício em outro período, disponibilizando assim de um turno para dedicarem-se aos estudos. Analisando o total de calouros que não trabalham durante o ensino médio (85%) e o primeiro ano da graduação (71%), conclui-se que estes estudantes passam boa parte de sua juventude sem trabalhar. Muitos, geralmente, mantêm-se nessa condição ao longo de toda a graduação. Esta situação favorável para estudar contribuiu, evidentemente, para o sucesso nos exames do concurso vestibular, assim como para a formação superior.

Analisando a condição de trabalho dos calouros pela divisão de grupos em cursos mais procurados, mais ou menos procurados e menos procurados, constatamos que nove alunos do grupo A não trabalham;

destes, apenas um fez ensino médio noturno. O outro estudante deste grupo é estagiário na própria UFSC durante um período do dia, já que seu curso é noturno, se enquadrando na categoria de *estudante trabalhador*. Do grupo B, cinco universitários não trabalham; dos outros cinco, quatro exercem trabalho como contratados e um é autônomo. A maioria deles frequenta cursos noturnos, caracterizando-se como *trabalhadores estudantes*. O grupo C apresenta um maior número de não-trabalhadores que o grupo B (sete calouros). Este grupo reúne ainda um *estudante trabalhador* (estagiário) e dois *trabalhadores estudantes* (contratados).

Quando analisamos as condições de trabalho destes grupos (30 calouros), constatamos que 21 não trabalham e a maioria deles compõe os cinco cursos mais procurados da UFSC. Sete exercem trabalho contratado ou autônomo; dois são remunerados como estagiários. Não podemos deixar de ressaltar que um número expressivo de alunos no grupo B é composto por *trabalhadores estudantes*, os quais, provavelmente, custeiam seus estudos, ou parte deles, encontrando-se até quem auxilie suas famílias.

4.3.3 A perspectiva de uma carreira profissional de sucesso

A evidência de uma perspectiva positiva em relação ao prolongamento dos estudos fica clara quando analisamos as informações referentes à pretensão dos calouros em continuar a formação: 67% dos estudantes, no seu primeiro ano de graduação, revelam o desejo de prosseguir seus estudos em nível de pós-graduação; 29% consideram a possibilidade de dar continuidade aos estudos e apenas 4% dos recém-ingressados não desejam estudar após obter o título universitário. A intenção de prosseguir os estudos também é verificada no recorte da amostra, pois 21 dos 30 universitários investigados pretendem continuar os estudos em nível de pós-graduação.

A maioria dos calouros, quando indagados sobre o desejo de seguir carreira acadêmica, demonstraram, em números gerais, não almejar seguir profissões acadêmicas (38%); um percentual muito próximo do anterior (35%) manifestou a possibilidade de seguir carreiras universitárias, contra 25% decididos a especializar-se em profissões acadêmicas. Em relação aos grupos dos cursos, o grupo A e o grupo B apresentam altos índices de estudantes que não querem seguir carreira acadêmica. Suas razões são diversas: “*não me identifiquei*”; “*não*

é o meu perfil"; *"quero outra profissão"*; *"não me vejo ensinando"*. O grupo C é composto por oito calouros que consideram a possibilidade de seguir profissões acadêmicas. Suas razões são mais homogêneas: *"porque para conseguir um bom trabalho, pesquisa e extensão são fundamentais"*, ou porque *"quero lecionar em graduação"*.

Enfim, vimos que o caminho de quase todos os calouros até as portas da Universidade Federal de Santa Catarina é trilhado com sucesso através de um bom acompanhamento por parte das famílias que asseguram o tempo necessário à preparação para o vestibular. Há 18 anos, mesmo com rara oferta do ensino infantil, 83% dos nossos estudantes cursavam esse nível. Na sequência da escolarização, grande parte deles tem migrado do ensino fundamental público para o ensino médio privado. Mesmo que 41% dos estudantes não tenham reforçado seus conhecimentos em cursinhos pré-vestibulares, 85% deles cursaram ensino médio diurno, o que lhes permitiu dedicar mais de um turno para se preparar para o concurso. Após passarem pelo ritual do vestibular em mais de uma instituição, puderam escolher em qual universidade desejavam obter seus diplomas. A grande maioria - 71% - não trabalha; 67% dos aprovados almejam prosseguir os estudos em cursos de pós-graduação. Fica evidente que, para ter sucesso no prosseguimento da escolarização, é necessário, desde cedo, pensar e planejar o trajeto até a universidade. Para isso, conhecer e avaliar os estabelecimentos de ensino e as chances reais de entrada no ensino superior que eles proporcionam é uma providência que precisa ser realizada por longo tempo, com calma e planejamento.

4.4 O QUE PENSAM OS BENEFICIÁRIOS DESTES DISPOSITIVOS DE SELEÇÃO MERITOCRÁTICA

Na última parte deste capítulo, no qual procuramos conhecer e delinear o perfil do calouro que vem conseguindo acessar a Universidade Federal de Santa Catarina, não poderíamos deixar de analisar as representações, nos termos de Roger Chartier (1990, 1991), ainda que brevemente dos recém-ingressados no ensino superior público. Aproximar-nos-emos das suas opiniões sobre a legitimidade do mérito escolar, supostamente testado no ritual institucional do concurso vestibular. Buscaremos aprofundar entendimentos sobre como eles explicam sua aprovação e como avaliam a reprovação de seus colegas

de ensino médio. Trataremos do conceito de justiça, procurando, primeiramente perceber as opiniões referentes às oportunidades educacionais brasileiras e, em seguida, seus pontos de vista sobre o acesso à universidade pública no país. Encerramos o capítulo discutindo, juntamente com os calouros, o perfil do estudante da UFSC.

4.4.1 A legitimidade do mérito escolar

“Os homens têm somente aquilo que merecem, mas o Mérito é mais fácil para alguns do que para outros.”

(Parábola, s/a. apud Valle e Ruschel, 2009, p. 1)

Kreimer (2000), ao analisar a história do mérito, assinala que na pré-modernidade esse termo significava a realização de uma boa ação, estando associado à esfera ética. O mérito, como dimensão ética, não desaparece na era moderna; continua sendo considerado ação moralmente correta que deve ser recompensada. Ao longo dos tempos, porém, o termo vai incorporando novas dimensões. Segundo Valle (2007, p. 3), “gradativamente, o conceito de mérito deixa de se referir às boas ações e passa a indicar talento, conhecimento, inteligência, esforço, capacidade para o trabalho e para a criação, constituindo-se num ‘princípio de emancipação’ que se opõe ao nepotismo e aos direitos herdados”.

Ao estudarem a evolução do termo mérito, Valle e Ruschel (2009) enfatizam ter sido empregado apenas em meados do século XX. Considera-se que as reformas das modernas sociedades democráticas vão pautar-se e justificar-se por intermédio do modelo meritocrático, que se contrapõe ao modelo aristocrático. Para Dubet (2008), quando os indivíduos procuram colocar em prática os princípios de igualdade de oportunidades, buscando ascender às posições sociais, vão traçando os limites da noção de justiça e também justificar uma determinada ordem hierárquica. Nessa busca, muitos demonstram não estar preocupados com a igualdade entre seus pares, mas com a integração e o lugar de cada um num meio social comum. Certamente, a suposta “ordenação social” não é percebida e sentida da mesma maneira pelos agentes sociais. A igualdade de todos e as possíveis desigualdades geradas em decorrência da aplicação deste princípio aparecem como antagônicas,

mas, em certa medida, essas duas dimensões do mérito reconciliam-se, pautando-se no merecimento ou não dos indivíduos.

Presume-se, portanto, que a organização e eficácia das sociedades modernas estão centradas no mérito individual e são por ele asseguradas. Com isso, nos mais diversos grupos sociais todos são encorajados a explorar seus talentos e, portanto, a ocupar as colocações profissionais e sociais que lhes são devidas. Para tanto, nossas sociedades criaram diversos sistemas e instituições para selecionar, promover e legitimar os merecedores. O sistema escolar figura como um dos mecanismos mais importantes dessa engrenagem social. Os momentos de passagem de um nível escolar para outro tornam-se, portanto, uma excelente ocasião para verificar como o conjunto de dispositivos escolares age e, também, qual sua contribuição na reprodução das desigualdades escolares. Estas, segundo Dubet (2008), ao mesmo tempo em que reafirmam as desigualdades sociais, são geradoras de novas formas de desigualdades.

4.4.1.1 Quem passa no vestibular?

Tendo em vista as reflexões sobre o mérito escolar, procuramos analisar o que pensam os calouros sobre as características dos selecionados pelo vestibular da UFSC de 2010: 71% dos aprovados consideram que são os mais bem preparados que passam no concurso; 10% acreditam que são os estudantes que fizeram bons cursinhos; 8% indicam que o concurso é vencido com êxito pelos melhores; 8% atribuem o sucesso a outros motivos e 3% avaliam que o fator sorte é decisivo no resultado desse processo. Como se pode ver, a maioria das respostas gira em torno da questão da “boa preparação”. Com certeza, como já comprovamos nas análises anteriores, o planejamento de antemão, por parte dos calouros e de suas famílias, permite enfrentar com mais ou menos facilidades o processo de passar por um concurso vestibular e, assim, continuar sua escolarização no nível superior. Podemos afirmar que este aparelhar-se com condições adequadas para conseguir uma vaga no ensino superior público depende, fundamentalmente, do volume de capitais que os calouros e seus grupos familiares possuem e mobilizam, permitindo desenvolver estratégias para conseguir a aprovação no vestibular.

Não é, porém, apenas o mérito individual de cada candidato que assegura a conquista de uma vaga na universidade. A ideia de um

adequado preparo para ter sucesso no concurso é igualmente salientada pelos grupos A, B e C. Dos 30 recém-ingressados no ensino superior federal, 20 acreditam que o vestibular seleciona o candidato que teve uma boa preparação para seus exames; sete afirmam que são aprovados os que fizeram cursinhos de qualidade ou os melhores alunos; três atribuem outras justificativas ao êxito, a saber: “os que conseguiram decorar mais”; “em alguns casos, as pessoas que tiveram ‘mais sorte’ acabam ficando com a vaga de alguém que se havia preparado melhor”; “os que estão preparados, principalmente, emocionalmente”. O bom preparo evidenciado nestas justificativas está fortemente condicionado a fatores como a sorte, o ato de apenas decorar os conteúdos para as provas e a maturidade emocional. Tanto na análise geral da amostra como no recorte dos grupos A, B e C, percebe-se que os argumentos referentes a estar “estar preparado” e “fazer cursinho” misturam-se e até mesmo se confundem nas opiniões dos universitários.

4.4.1.2 A performance individual explica a desclassificação no vestibular

O concurso vestibular caracteriza-se como uma competição meritocrática, considerada por Parsons (apud ROCHER, 1972) como um dos aspectos mais valorosos da meritocracia, o que supõe, portanto, a existência de ganhadores e perdedores, ambos compartilhando valores comuns, aderindo à ideologia do mérito e crendo no princípio de igualdade de oportunidades. Todos os candidatos no processo de seleção são persuadidos a reconhecer que as regras do jogo – a *illusio* no dizer de Bourdieu (2008) – são equitativas e que as vantagens conquistadas por alguns refletem as diferenças de seus talentos individuais. Desta forma, o mérito legitima as desigualdades e torna-se uma peça-chave na coesão social.

Os nossos 30 selecionados, vencedores da competição meritocrática da UFSC no ano de 2010, avaliam a desclassificação de seus colegas utilizando aspectos que poderiam também ser confirmados pelos próprios reprovados. Destacamos: a) *o manejo com os conteúdos*: desconhecimento da matéria; falta de estudo; pouco tempo dedicado aos estudos; zerar em qualquer matéria; redação mal-planejada; falhas no aprendizado; não ter capacidade de raciocinar, interpretar ou produzir; b) *as atividades organizacionais*: desrespeitar as regras e horários e não administrar o tempo; c) *os aspectos psicológicos*: distração; nervosismo;

ansiedade; duvidar do próprio potencial; indecisão; desânimo; impaciência; preguiça; imaturidade; angústia e desinteresse. Como se pode ver, os aspectos que levam o candidato a se desclassificar no concurso são sempre atribuídos ao indivíduo: ou é a falta de conhecimento, ou de organização, ou ainda de equilíbrio emocional. Encontramos apenas três alusões a pontos não centrados no indivíduo: a forte concorrência de determinados cursos, a falta de apoio e de tempo para estudar. Estes aspectos poderiam revelar a fragilidade do princípio meritocrático.

Enfim, a legitimidade do mérito exerce uma dupla ação: para os que obtiveram sucesso nos seus dispositivos de avaliação, a premiação é considerada justa e é compensada pela conquista de uma vaga e o reconhecimento por parte dos outros. Para aqueles que não alcançaram êxito, a punição é considerada merecida, pois leva ao desconforto da reprovação, à desmoralização, ao esquecimento. Como têm mostrado vários estudos sociológicos mobilizados nesta dissertação, acreditar na meritocracia escolar significa tornar-se mais tolerante em relação às desigualdades escolares e sociais. É “fazer de conta” que todos os candidatos tiveram oportunidades iguais, mas somente os melhores souberam aproveitá-las, os que se prepararam adequadamente e se esforçaram.

4.4.2 O vestibular é um dispositivo de seleção justo?

Para maior compreensão do concurso vestibular como dispositivo de seleção dos estudantes universitários, procuramos listar seus pontos de vista, inspirando-nos em Bourdieu, quando afirma:

A sociologia deve incluir uma sociologia da percepção do mundo social, isto é, uma sociologia da construção das visões de mundo, que também contribuem para a construção desse mundo. Porém, dado que nós construímos o espaço social, sabemos que esses pontos de vista são, como a própria palavra diz, visões tomadas a partir de um ponto, isto é, a partir de uma determinada posição no espaço social. E sabemos também que haverá pontos de vista diferentes, e mesmo antagônicos, já que os pontos de vista dependem do ponto

a partir do qual são tomados, já que a visão que cada agente tem do espaço depende de sua posição nesse espaço (2004, p. 157).

Isto posto, deixamos evidenciado que as representações aqui analisadas são construídas nos espaços sociais diferenciados ocupados pelos calouros e que, apesar das opiniões diversas, elas, por vezes, se aproximam. Embora estejamos trabalhando com pontos de vista de um grupo que possui algo em comum, a conquista de uma vaga na maior instituição universitária pública do Estado de Santa Catarina, as trajetórias são singulares. Para alcançar este “grande feito”, a maioria deles contou com um bom suporte familiar, o que lhes permitiu percursos estudantis de sucesso.

4.4.2.1 As oportunidades educacionais percebidas sobre diferentes pontos de vista: críticos ou acríticos da realidade brasileira

Destacamos alguns pontos de vista dos calouros em relação às oportunidades educacionais, sobretudo no nível do ensino superior, o que nos levou a constatar que muitos deles as compreendem dentro da realidade e do sistema de ensino brasileiro. É interessante observar que muitos dos nossos calouros não se deixaram “cegar” por sua recente conquista, expressando sua crítica ao dispositivo por meio do qual foram beneficiados.

Observemos alguns pontos de vista dos nossos calouros sobre o sistema educacional brasileiro: “*A desigualdade social limita muito a chance de pessoas desprivilegiadas conseguirem vaga num curso concorrido como são os da federal. O país precisa reformar primeiramente o ensino público, que é fraco, para que todos tenham a mesma chance na hora de escolher um curso*”. Ou ainda: “*A desigualdade é gritante. Pessoas saem de universidades sem o conhecimento prático em suas áreas. Investimentos devem ser feitos em todo o sistema educacional do país*”. Em outra consideração, percebemos o esforço em reconhecer a falta de oportunidades escolares no contexto do país: “*As oportunidades são péssimas. Em primeiro lugar, tudo começa no ensino de base: o infantil, fundamental e médio. Infelizmente o Brasil é um país que não [se] preocupa nada com o ensino. Não cria políticas públicas para melhorar a qualidade dos profissionais, dos salários e da infraestrutura*”.

Outros acadêmicos consideram que existem poucas oportunidades educacionais para os estudantes oriundos de determinadas camadas sociais – e de outras localidades –, que precisam custear os seus estudos ou ajudar nas despesas de casa: *“as oportunidades são precárias para as classes sociais baixas”*. Outro ponto de vista assinala que *“as oportunidades são péssimas porque muitas pessoas não conseguem nem chegar até o segundo grau; às vezes os alunos têm que deixar de estudar para trabalhar e ajudar os pais”*. A questão dos altos custos dos estudos e da baixa renda para custeá-los também aparecem: *“As universidades públicas deveriam acolher aqueles alunos de baixa renda que não têm condições de pagar uma faculdade”* e *“A maioria não tem dinheiro para entrar em uma faculdade paga”*.

Outros calouros enfatizaram as mudanças que vêm ocorrendo nas políticas educacionais e na maneira como a população está [mesmo devagar] acessando o ensino: *“Penso que está avançando. Acredito que haverá uma melhoria significativa na educação no Brasil, nos próximos anos”*; *“Acho que vem evoluindo bastante na última década; uma prova disso é a abertura de novos cursos superiores a cada ano que passa”*; *“Ainda está [en]gatinhando, mas o processo implantado [vem] ocorrendo e sendo incentivado nas áreas e regiões que necessitam melhoramento”*. Nesta última frase, é possível exemplificar aquilo sobre o que Bourdieu nos chamava atenção na citação acima, quando enfatiza que a pessoa e o seu ponto de vista partem sempre de algum lugar. O universitário que descreveu esta resposta usufrui da oportunidade de um curso recentemente aberto em virtude da expansão da UFSC para outras cidades do interior do estado de Santa Catarina.

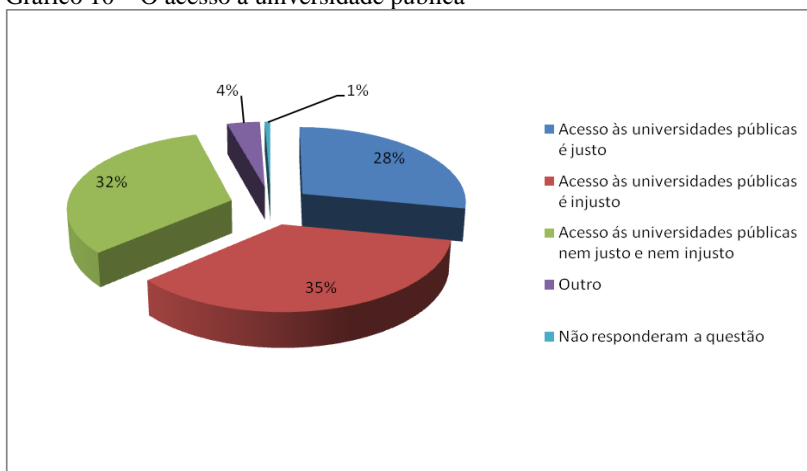
Enfim, quando questionados sobre as oportunidades escolares, alguns dos nossos calouros as relacionam ao mérito individual: *“Oportunidades existem, basta estar bem preparado”*; *“Penso que há poucas oportunidades, porém para conseguir estas, basta ir atrás. Todos nós sabemos que é complicado, mas se ainda existem oportunidades, ainda há chances”*.

4.4.2.2 O acesso à universidade pública é justo?

A análise das representações dos calouros sobre se o acesso às universidades públicas é justo ou não demonstra, assim como os estudos recentes sobre o termo justiça, o quanto ele é complexo. Os

componentes dividem-se ao expor as opiniões sobre a questão. Dos 167 universitários que fizeram parte da pesquisa, 28% responderam que acreditam que o acesso às universidades públicas é justo; 35% assinalam que o acesso é injusto; 32% não consideram nem justo nem injusto; 4% dos estudantes apontam outros argumentos e 1% não respondeu (Gráfico 10). Ora, esta triangulação de opiniões revela que grande parte dos nossos jovens, embora integre o grupo dos “merecedores”, não está à margem dos problemas da educação brasileira.

Gráfico 10 – O acesso à universidade pública



Fonte: Questionários aplicados aos calouros da Universidade Federal de Santa Catarina no ano de 2010 e pertencentes ao acervo do projeto “Democratização do ensino superior em Santa Catarina”.

A questão do acesso à universidade pública é mencionada de diferentes formas pelos universitários. Enquanto uns ressaltam a desigualdade na competição entre os que tentam ingressar no ensino superior (*“você não compete de igual para igual com todos”*), outros acreditam que a maneira de acessar o ensino superior, por intermédio de concursos, *“dá chance a todos, basta estarem preparados”*. A ideia de que todos estão prestando um concurso com exames idênticos, passa a imagem de que as condições de concorrência por uma vaga são iguais: mais uma vez expressa a legitimidade do mérito. No entanto, quando ampliamos nosso olhar em relação ao processo de avaliação, percebemos que não basta as provas terem o mesmo conteúdo e serem

aplicadas em condições semelhantes para todos. As trajetórias familiares e escolares vão revelar toda sua força. Engendradas desde os momentos iniciais da vida das crianças, elas ultrapassam o ritual do concurso vestibular e, na maioria das vezes, influenciam a sequência dos caminhos dos estudantes, por meio da continuidade dos estudos na pós-graduação.

Ao examinar a questão do acesso à universidade pública, a partir das respostas dos 30 calouros do nosso recorte (grupos A, B e C), 11 estudantes acreditam que o acesso às universidades públicas é injusto; 10 indicam que o processo não é nem justo, nem injusto; sete acadêmicos responderam que o acesso é justo e dois o atribuem a outros fatores.

4.4.3 Como os calouros veem o perfil do aluno da Universidade Federal de Santa Catarina?

Relembrando as ideias de Freitas (2003), em seu trabalho de dissertação de mestrado, é preciso estudar e conhecer melhor as características do alunado para poder contribuir nas discussões e proposições de políticas públicas que atendam às necessidades objetivas dos estudantes brasileiros. Tendo esta perspectiva como horizonte, demos “voz” aos nossos calouros para que pudessem expor o que pensam sobre o perfil dos acadêmicos que frequentam a Universidade Federal de Santa Catarina. Para analisar as respostas descritas, optamos por trabalhar apenas com o recorte da amostra (grupos A, B e C). A maioria dos calouros atribuem adjetivos positivos quando o tema são as características desses universitários: esforçados, dedicados, qualificados, inteligentes, eloquentes, estudiosos, responsáveis, assíduos, interessados, pacientes, comprometidos, bem-preparados, educados, comunicativos e prestativos. Os perfis, para estes calouros, são acompanhados de um grande capital simbólico. Outra grande parcela de recém-ingressados ressaltava a alta quantidade de capital econômico, social e cultural dos alunos: alto nível cultural, sustentados pelos pais, classe média alta, boa situação financeira e ricos. Em menor número, surgem opiniões que revelam perfis subjetivos: boa índole, atitude, divertidos e sonhadores. Alguns calouros, ainda, apontam características como a juventude do alunado (entre 20 e 30 anos); a individualidade, a pouca interatividade e o fato de os universitários serem brancos. A última colocação, referente à cor dos estudantes, decorre,

evidentemente, da constatação de que 84% dos calouros da nossa amostra responderam que são brancos.

Conseguimos, portanto, por intermédio de algumas representações dos calouros da Universidade Federal de Santa Catarina, observar que estes atribuem à boa preparação individual a razão principal de um candidato ser bem-sucedido nos exames vestibulares. A desclassificação no concurso também é explicada, principalmente, a partir da performance de cada um nas provas. Os motivos de ordem emocional, a sorte ou a falta de tempo também são mencionados. Quando analisamos as respostas à questão de o vestibular ser justo ou não, evidenciamos claramente uma divisão nas opiniões. Mesmo os universitários “merecedores” de suas vagas revelaram uma visão crítica da realidade do sistema de ensino que afeta o princípio da igualdade de oportunidades, assegurado na legislação brasileira. Além disso, o perfil desenhado pelos calouros demonstra que há uma unanimidade no que concerne ao capital simbólico e econômico da UFSC, fortemente reconhecido pelos estudantes universitários da nossa amostra.

BREVES CONSIDERAÇÕES

Pudemos, com esta dissertação de mestrado, aprofundar estudos relacionados ao concurso vestibular como dispositivo meritocrático de ingresso na Universidade Federal de Santa Catarina. Aproximamo-nos dos candidatos ao vestibular de 2010 e de uma amostra de calouros aprovados, primeiramente, por intermédio, da “objetivação participante” e, em seguida, da aplicação e análise de questionários, o que nos permitiu compor alguns aspectos do perfil dos nossos estudantes universitários. A noção de meritocracia escolar, assim como as reflexões que vêm se desenvolvendo sobre essa questão, permeou todo o nosso percurso de investigação fundamentando nossa análise. A importância do ideal meritocrático e do princípio da igualdade de oportunidades para a organização das sociedades modernas ficou evidenciada pelo estudo de teorias filosóficas e sociológicas dedicadas a esses temas.

A sociedade moderna cria sistemas para selecionar os indivíduos considerados merecedores de prosseguir seus estudos, legitimando, conseqüentemente, a ocupação das posições profissionais e sociais “mais privilegiadas”. O sistema escolar tornou-se um dos mecanismos mais importantes da organização social moderna, pois transforma, pelo reconhecimento escolar, em justas as desigualdades socialmente injustas. O ritual da instituição universitária que marca a passagem do ensino médio para o ensino superior – o exame vestibular – constitui dispositivo privilegiado na análise de como o mérito escolar é visto pelos calouros da UFSC. O longo processo de preparação para o concurso é pensado e organizado com o propósito de avaliar o conhecimento dos candidatos. Em razão da expansão do ensino médio, não acompanhado na mesma proporção pela expansão de vagas, sobretudo nas universidades públicas, esse dispositivo assume uma importância significativa no percurso escolar dos alunos brasileiros, pois separa os classificados dos excluídos do nível superior, realizando o que Bourdieu (2008) denomina de “milagre da eficácia simbólica”.

Com a intenção de esboçar um panorama geral dos diferentes dispositivos de avaliação que permitem ou não o prosseguimento dos estudos e, principalmente, compreender os termos utilizados para designar os exames de acesso à universidade, debruçamo-nos sobre livros científicos, periódicos da área educacional e documentos normativos. Observamos que somente em 1827, a Assembleia Geral

Legislativa decreta a abertura de escolas de primeiras letras em todas as cidades do Império. Desde aquele momento, criam-se os primeiros obstáculos à entrada na escola por meio dos chamados *exames de madureza*. Nesse período, a Constituição Brasileira determinou que o ensino superior deveria ser de responsabilidade da União. No entanto, essas prerrogativas legais não encontraram um sistema escolar instituído, tornando-se pouco eficazes. Em 1879, Leôncio de Carvalho, que no Império ocupou a pasta da educação, determinou maiores investimentos na área por parte da União. Ao mesmo tempo, implanta um sistema de controle do sistema de ensino pelas vias examinatórias, criando os *exames parcelados*. Dez anos depois, com a Proclamação da República, ainda havia muitos brasileiros fora da escola que começavam a exigir escolarização de qualidade. O Estado, buscando frear essa “corrida pelos títulos escolares”, criou o *exame de estado* e, depois, o *exame de suficiência*.

Em 1890, o ministro da instrução, Benjamim Constant, implementa o modelo seriado de educação. Os exames de suficiência são extintos, mas os exames de madureza, não. Estes deveriam ser prestados pelos alunos que se encontravam em idade superior à requerida para as séries regulares. Na entrada no novo século, as mudanças prosseguem. A Reforma Rivadávia Corrêa, de 1911, estabelece que para se inscrever nos vestibulares não havia necessidade de comprovar escolaridade anterior. Neste período, a denominação do exame muda para vestibular. A reforma Carlos Maximiliano (1915) modifica significativamente o projeto anterior, pois o mecanismo de seleção passa a ser mais rigoroso. A Reforma Rocha Vaz, de 1925, adota o critério *numerus clausus*. Desde então, os candidatos aprovados são matriculados segundo a ordem de classificação, o que impedia que os demais candidatos que tivessem obtido êxito nas provas ocupassem uma vaga na universidade.

No ano de 1961, com a primeira LDB (Lei nº 4.024), todos os alunos dos diferentes ensinos médios passam a poder realizar os exames. Em 1966, o Estado vê-se forçado a tomar uma série de medidas para aumentar as vagas e os cursos de nível superior. Esta década é marcada pela reforma universitária (de 1968) e do ensino de 1º e 2º grau (1971). Os cursos de nível médio passam a ser profissionalizantes, objetivando qualificar a mão-de-obra brasileira, mas também evitar que um maior número de estudantes chegasse ao ensino superior. O exame vestibular

torna-se uma avaliação classificatória que elimina o candidato que não alcança os resultados exigidos.

É na Constituição de 1988 que o acesso e a permanência ganham importância e fazem parte da agenda dos movimentos sociais, mas o caráter não-democrático do sistema escolar persiste. Nos anos 1990 (LDBEN nº 9.396/1996), a política educacional ganha novo impulso: a expansão do ensino fundamental é significativa, assim como a do ensino superior privado. O acesso ao ensino médio, porém, continua sendo o calcanhar de Aquiles da educação brasileira. Ao final dos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o número de estudantes universitários cresce consideravelmente, e a luta pela democratização do ensino superior volta-se à ampliação das redes públicas e à melhoria na educação superior privada. Neste período, várias mudanças são implementadas pelo governo e pelas universidades brasileiras visando a selecionar os futuros universitários. Mas esses dispositivos preservam o caráter seletivo e classificatório dos anos anteriores. Nos dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a expansão das oportunidades escolares e da preocupação com a qualidade do ensino e da pesquisa evidenciou um olhar mais atento para a educação do País.

É nesse quadro amplo de dificuldades, mas também de desafios, que desenvolvemos nossa pesquisa. A partir dos recursos metodológicos aplicados em todos os campi da UFSC, foi possível compor alguns aspectos do perfil da amostra dos calouros referente ao ano de 2010. Temos um grupo jovem, com média de 21 anos de idade, a maioria deles branca. Nossos universitários, de modo geral, possuem uma boa renda familiar, a tranquilidade de residir em imóveis próprios, de serem naturais do de Santa Catarina e filhos de pais e mães com um elevado capital escolar. Estes aspectos influenciam os resultados bem-sucedidos dos nossos calouros, numa demonstração de que a herança familiar influi em seus percursos escolares.

A análise das trajetórias escolares dos calouros demonstrou que 83% dos recém-chegados ao ensino superior público federal tiveram a oportunidade de frequentar a educação infantil. Boa parte deles realizou um processo migratório do ensino fundamental público para o ensino médio privado. Os egressos do ensino médio privado avaliam de maneira positiva seus aprendizados nas escolas particulares, o que acontece em índices bem menos elevados por parte dos oriundos das instituições públicas, já que os dados revelam que 41% dos calouros não

frequentaram cursinhos pré-vestibulares, embora mais de 80% deles dispusesse de dois turnos para dedicar-se à preparação ao concurso vestibular. Após a aprovação em mais de um concurso vestibular, mais da metade deles ainda teve o privilégio de escolher a universidade onde desejava formar-se e obter seus títulos escolares; 71% não trabalham e suas perspectivas de prolongamento da escolarização são importantes, manifestando-se desde o primeiro ano da graduação, o que se reflete na vontade de prosseguir no aprimoramento da educação (67%).

Com base no perfil socioeconômico dos calouros, a conclusão a que chegamos confirma nossa hipótese inicial, pois, apesar das ações afirmativas implementadas na educação superior, principalmente nos últimos anos, uma grande parcela dos estudantes que acessa a Universidade Federal de Santa Catarina apresenta condições sociais, econômicas e culturais “privilegiadas”.

As opiniões dos universitários sobre aprovação e reprovação pelo dispositivo meritocrático de seleção indicam que eles acreditam na legitimidade do mérito escolar, seja por entenderem ser os mais bem-preparados, o que justifica seu bom êxito no concurso vestibular, seja por justificarem as desclassificações dos não-aprovados, devida exclusivamente à *performance* individual do candidato. Uma parte dos supostos “merecedores” das vagas da UFSC demonstra consciência sobre a realidade da educação brasileira, ao analisar as oportunidades educacionais no País, compreendendo o sistema de ensino como um todo que necessita ser qualificado. Ainda, os calouros pautam-se no grande capital simbólico que a Universidade Federal de Santa Catarina demonstra ter e atribuir aos seus discentes, quando apontam aspectos positivos do perfil dos estudantes que nela ingressam.

Ao término desta pesquisa, dois fortes sentimentos são experimentados: um, o de obra inacabada, ao vislumbrar tantos dados levantados e tabulados, prontos para serem analisados a partir de um rico referencial teórico obtido ao longo do mestrado, mas que, principalmente por questões de tempo, permanecerão à espera. Outro, é o de possibilidades de desdobramento de novos estudos, pois, durante a investigação, tantos outros caminhos poderiam ter sido trilhados.

Embora nossos instrumentos de pesquisa tenham sido aplicados aleatoriamente, 25% dos questionários respondidos tiveram a participação de calouros que acessaram a UFSC por intermédio do programa de cotas. A análise desses dados mostrou que, mesmo sendo cotistas, apresentavam condições favoráveis para ingressar nesta

instituição. Este, parece-nos, é um segmento a aprofundar e, em particular, o perfil desses aprovados.

Outro ponto que sobressai é a questão da diferença entre homens e mulheres, inscritos e classificados nos vestibulares da UFSC, aspecto estudado em artigo científico de Valle, Sato e Besen (2010), que contempla o período de 1998-2007. Tivemos em conta este trabalho como referência ao aplicar os questionários; os dados estão prontos e tabulados nos desafiando, também aguardando por uma oportunidade para serem aprofundados e revelarem o que têm a acrescentar ou a confirmar relativamente ao estudo referido.

O trabalho também confirmou o momento de redefinições pelo qual passa o ensino superior, momento estimulante em termos de novos estudos, tendo em vista o esgotamento do dispositivo meritocrático de seleção pelo concurso vestibular. Analisar os porquês desse esgotamento, em quê difere e em quê o atual se aproxima ou diferencia das novas propostas parece ser de fundamental importância para as discussões das políticas públicas para o ensino superior.

Nossa pesquisa voltou-se particularmente aos aprovados no concurso 2010, ficando de fora de nossa investigação o amplo segmento dos reprovados no processo de seleção e, pelo que constatamos no estado da arte, continua relegado, exatamente de acordo com a legitimação da desigualdade por parte da universidade. Aos privilegiados, a pesquisa e outros estudos sobre as raízes do sucesso; os reprovados e seus históricos, relegados ao desinteresse, quando nos parece, pelos mesmos motivos que põem na berlinda o atual vestibular e o discutido critério meritocrático, se deveriam considerar a trajetória, o perfil e outros aspectos dos reprovados, também para efeito de políticas públicas de educação e inclusão.

A pesquisa de campo fez-nos vislumbrar a riqueza do acompanhamento do estudante desde o último ano do ensino médio até os primeiros anos da universidade. O “andar” ao lado ajudaria muito a compreender melhor suas *esperanças subjetivas* de acesso ao ensino superior, as *probabilidades* ou não de êxito ou frustração e a responder a uma série de questões. Quantos conseguem prolongar seus estudos, graças a estratégias familiares e individuais? Os que desistem, por que o fazem? Quem são os candidatos que migram para outras redes de ensino superior e por quê? Os aprovados permanecerão nos cursos em que foram aprovados? Por que permanecem, ou por que desistem?

No estado, com a expansão de universidades públicas e privadas, parece interessante comparar ambos os tipos de instituição e seus públicos. Em visão mais larga, e em tempos de globalização, parece-nos instigante estabelecer comparações entre estabelecimentos de brasileiros ensino superior e de outros países.

Dentro desse amplo leque de possíveis e futuros estudos, temos a convicção de que nosso trabalho contribui com reflexões importantes, particularmente sobre o dispositivo meritocrático de seleção, embora não ignoremos o quanto há a se fazer para uma maior democratização do ensino superior brasileiro e catarinense em todos os níveis.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

ABREU, Maria Aparecida Azevedo. **Educação: um novo patamar institucional**. Revista Novos Estudos (Cebrap). São Paulo: n. 87. Julho, 2010. p. 131-143.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. Ed. Trad. Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BIANCHETTI, Lucídio. **Angústia no vestibular**: indicações para pais e professores. Passo Fundo: Ediupf, 1996.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. Prefácio Sergio Miceli, 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. **Coisas Ditas**. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **Épreuve scolaire et consécration sociale**. In: Actes de la recherche en science sociale. vol. 39, n. 1, 1981.

_____. **Le sens pratique**. Paris: Éditions de Minuit, 1980.

_____. **A miséria do mundo**. São Paulo: Vozes, 2003.

_____. **O poder simbólico**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. **Os três estados do capital cultural.** In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice. *Escritos da educação*. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 71-79.

_____. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Corrêa. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

_____.; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____.; PASSERON, J.-C. **Les héritiers:** les étudiants et la culture. Paris: Minuit, 1964.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988.

CALDAS, Aulete. **Dicionário Digital.** Lexikon Editora. Acesso em: 29 set. 2010.

CALVINO, Italo. **Palomar.** Tradução Ivo Barroso, 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice. **Escritos da educação.** 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural:** entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 1990.

_____. **O mundo como representação.** Estudos Avançados. São Paulo. 11(5), 1991. p. 173-191.

CUNHA, Luis Antônio. **Ensino Superior e Universidade no Brasil.** In: FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive; LOPES, Eliane Marta Teixeira (Orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FALCON, M. C. A. S. **O Vestibular:** uma questão política. In: MEC/SESU. Seminários. Vestibular hoje. Coletânea de textos. Brasília: setembro, 1987.

FORACCHI, Marialice. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira.** São Paulo: Editora Nacional, 1977.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** o nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhe. 35. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

HOUASSIS, A. **Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

_____. **Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001 (cd-rom).

_____; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M.. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem.** São Paulo: Comp. Nacional e Ed. da USP, 1970.

_____. **Minhas palavras.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da Educação no Brasil:** de Pombal a Passarinho. Rio de Janeiro: Editora Brasília s/ano.

MARX, Karl. **A chamada acumulação primitiva.** In: O capital: crítica da economia política. livro I/ Karl Marx. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. 23. ed.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 825-877.

MAUSS, Marcel. **Introducción a la Etnografía**. 2. ed. Madrid: Ediciones Istmo, 1974.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MOROSONI, Marília Costa. **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário v. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Entre o subjetivismo e o objetivismo: em busca de uma superação**. In: Bourdieu & a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2. Ed., 2006. p. 23-31.

ROCHA, Julia Siqueira da. **Violências na escola**: da banalidade do mal à banalização da pedagogia. Florianópolis: Insular, 2010.

ROCHER, Guy. **Talcott Parsons et la sociologie américaine**. Paris: Presses Universitaires de France, 1972.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **O estudo de caso etnográfico em educação**. In: CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T.; ZAGO, N. (Orgs). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

VAHL, T. R. **O acesso ao ensino superior no Brasil**. Florianópolis: UFSC/Lunardelli, 1980.

VALLE, Ione Ribeiro. **A obra do sociólogo Pierre Bourdieu**. Revista da Faculdade de Educação da USP. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 33, n. 1, 2007. p. 117-134.

_____. **Justiça na escola**: das desigualdades justas à igualdade sem adjetivos. In: DAROS, M. D. ;SILVA, V. L. G.; VALLE, I. R. (Orgs.). Educação escolar e justiça social. Florianópolis: NUP, 2010. p. 19-48.

_____. **Pierre Bourdieu: A pesquisa e o pesquisador.** In: BIANCHETTI, Lucídio e MEKSENAS, Paulo (Orgs.). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa.* Campinas, São Paulo: Papirus, 2008. p. 95-117.

_____.; BARRICHELLO, F.A.; TOMASI, J. (2009). **Seleção meritocrática versus desigualdades sociais: Quem são os inscritos e os classificados nos vestibulares da UFSC (1998-2007)?** Linhas Críticas, Brasília, v. 16, n. 31, p. 391-418, jul./dez. 2010.

_____.; BESEN, D. S.; SATO, S. R. S. **A constituição de uma identidade profissional docente: estudo dos estatutos do magistério público do Estado de Santa Catarina de 1960 e 1975.** In: VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2010. p. 1-13.

_____. **O ingresso no magistério catarinense (1950-1980): os concursos e a profissionalização docente.** In: Invenção, Tradição e Escritas da História da Educação no Brasil. VI Congresso Brasileiro de História da Educação Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

_____. **Quem obtém os melhores índices de classificação nos vestibulares da UFSC (1981-2009): Homens ou mulheres?** In: Formação, Ética e Políticas: Qual pesquisa? Qual educação? VIII Encontro de pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010, p. 1-18.

_____.; RUSCHEL, Elizete. **Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): uma inspiração meritocrática.** Florianópolis: Editora UFSC, 2009. (Mimeografado)

_____.; SATO, S.R.S. **L'accès à l'enseignement supérieur au Brésil: L'épuisement du vestibular comme modèle de sélection.** In: La recherche en éducation dans le monde, où en sommes-nous? Thèmes, méthodologies et politiques de recherche. Congrès international 2011 de l'AFIRSE. Paris: UNESCO, 2011. p. 86-91.

VAN GENNEP, Arnold. **Os ritos de passagem**. Petrópolis: Vozes, 1978.

ZAGO, Nadir. **Prolongamento da escolarização nos meios populares e as novas formas de desigualdades educacionais**. In: ZAGO, Nadir; PAIXÃO, Lea Pinheiro (Orgs.). *Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 128-153.

REFERÊNCIAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES CONSULTADAS:

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de. **A escola dos dirigentes paulistas**. 1999. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

ALMEIDA, Silvia Maria Leite de. **Acesso a educação superior no Brasil: cação Superior no Brasil: uma cartografia da legislação de 1824 a 2003**. 2006. 385 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre.

ANDRADE, Maria das Graças Silva. **Ensino Superior no Brasil: análise cronológica da legislação educacional do concurso vestibular, sob a égide das leis n. 5540/68 e 9394/96**. 2004. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Administração e Comunicação) - Universidade São Marcos, Rio de Janeiro.

AVENA, Claudio Pondé. **Acesso ao ensino superior e desempenho acadêmico: evidências a partir da Universidade Federal da Bahia**. 2007. 100 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador.

BACCHETTO, João Galvão. **Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2000): a luta pela igualdade no acesso ao Ensino Superior**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo.

BERTOL, Daniele Pagliarini. **O perfil do acesso ao ensino superior no contexto das desigualdades sociais: o caso dos cursos de administração da FADEP e da Faculdade Mater Dei de Pato Branco-PR**.

2006. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba.

BORGES, José Leopoldino das Graças. **O PAS e a estratificação social na universidade:** o caso da UNB. 2002. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília - Distrito Federal.

BRANCO, Uyguciara Veloso Castelo. **A construção do mito “meu filho doutor”:** fundamentos históricos do acesso ao Ensino Superior no Brasil – Paraíba. 2004. 475 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

BRANDÃO, Edemilson Jorge Ramos. **Vestibular na UFES:** Seleção ou Discriminação? 1987. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

BRAUN, Ana Claudia. **As marcas de uma universidade comunitária na comunicação integrada:** a UNISINOS. 2005. 254 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo.

BRONNEMANN, Marcia Regina. **Marketing em Instituições de Ensino Superior:** a promoção do processo seletivo. 2002. 127 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Regional de Blumenau. Santa Catarina.

CASTRO, Clóvis Alexandre de. **Cursinhos alternativos e populares:** Movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil. 2005. 110 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Presidente Prudente, São Paulo.

CASTRO, Rosana de Freitas. **Variação do nível econômico dos classificados no vestibular CESGRANRIO entre 1975 e 1981.** 1990. 121 f. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada - Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CUNHA, Maria Neli Ribeiro. **Mobilidade social e educação: a dualidade no ensino superior**. 1998. 150 f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica). Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais.

DANIEL, Jussara Strazzeri Brinco. **A reforma universitária de 1968 e as mudanças no vestibular da Universidade Severino Sombra: 1973-1986**. 2003. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis. Rio de Janeiro.

DUARTE, Milton Joeri Fernandes. **Representações dos movimentos político-culturais da década de 60 nos jovens de ensino médio**. 2005. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

FAVERO, Eugenia Augusta Gonzaga. **O princípio da Igualdade e sua implementação pelas convenções internacionais**. 2006. 183 f. Dissertação (Mestrado em Direito)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FIAMENGE, Elis Cristina. **Mas afinal que elite é essa?** Elitização/deselitização no vestibular VUNESP. 2003. 164 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

FREITAS, Antonio Alberto da Silva Monteiro de. **Uma análise do perfil dos alunos da Faculdade Social da Bahia (FSBA) no contexto do debate sobre o ensino superior**. 2003. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador.

GONTIJO, Marina Fontes. **Uma aplicação da teoria dos jogos no mercado do vestibular brasileiro**. 2008. 88 f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade de São Paulo. São Paulo.

GUIMARÃES, Daniel Barbosa. **Status sócio-econômico, background familiar e as chances de sucessos dos candidatos ao vestibular da UFC**. 2008. 44 f. Dissertação (Mestrado em Economia). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

JÁCOME, Heloísa Maria. **Educação X Ditadura:** A criação das instituições de Ensino Superior na Região Sul-Fluminense pós 64. 2002. 136 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Severino Sombra. Rio de Janeiro.

KOLB, Carlos Walter. **A democratização do ensino superior:** diagnóstico e alternativas para uma maior inclusão social. 2003. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba.

KNOP, Márcia Nascimento Henriques. **A escolha do curso superior dos vestibulandos da UFRGS:** um estudo comparativo com utilização de ACM. 2008. 100 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

LOCH, João Matias. **Desafios para a gestão de faculdades privadas frente à expansão do ensino superior:** um estudo em Curitiba e região metropolitana. 2004, 225 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba.

LOPEZ, Silvia Branã. **O exame na produção de políticas curriculares:** a avaliação contextualizada. 2007. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LOUREIRO, Tarso Demiranda Pompeu. **A educação e a sociodicéia contemporânea.** 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

LUZ, Marta Sisson de Castro. **Secondary School Achievement in Brazil:** characteristics of students, teachers and schools. 1987. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Vestibular e Currículo:** o saber histórico escolar e os exames vestibulares da FUVEST. 2000. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo.

MOREIRA, Denise Hosana de Souza. **A questão do acesso ao ensino superior: um estudo dos concursos vestibulares da UFBA de 1990 a 1993.** 1997. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MUNHOZ, Alícia Maria Hernandez. **“Uma análise multidimensional da relação entre inteligência e desempenho acadêmico em universitários ingressantes”.** 2004. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

NASCIMENTO, Antônio Luiz do. **Acesso à Educação Superior: limite de uma possibilidade.** 1998. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá.

NASSRI, Regina Coeli Bezerra de Melo. **Perfil dos inscritos no processo seletivo de uma universidade particular (1995/1999).** 2000, 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo.

OLIVEIRA FILHO, Delamare de. **“Vestibulares: o difícil acesso ao ensino superior no Brasil”.** 2005. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

OLIVEIRA, Leni Nobre de. **O vestibular como espaço de canonização da literatura brasileira.** 2001, 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

OLIVEIRA, João Pereira. **Liberalismo, educação e vestibular: movimentos e tendências da seleção para o ingresso no ensino superior no Brasil a partir de 1990.** 1994. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

OLIVEIRA, José Manoel Miranda. **Estudo das possibilidades de democratização do acesso ao ensino superior: o caso de Tocantins.** 1995. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Recife, Pernambuco.

ORTEGA, Eliane Maria Vani. **A escola pública discrimina seus alunos quando não se volta para o acesso ao ensino superior.** 1998.

147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 1998.

PARENTE, Eduardo Afonso de Medeiros. **Relação entre o desempenho no vestibular e algumas variáveis de capital cultural - uma questão de política da Educação Superior**. 2000. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Distrito Federal.

PINTO, Luiz Alberto de Souza. **Os estudos dos aportes de capitais familiares e a trajetória educacional, pós-ensino médio dos egressos da Escola Municipal “Professora Maria Mazarello”**. 2008. 230 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Fundação João Pinheiro, Rio de Janeiro.

PORTES, Ecio Antônio. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG** – um estudo a partir de cinco casos. 2001. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PRATES, Francisca Schaich. **A melodia da formação**: um estudo das trajetórias de formação musical de estudantes da Escola de Música UFMG. 2006. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SAMPAIO, Marco Antônio. **Considerações sobre a evolução do ensino superior no Brasil**. 2005, 76 f. Dissertação (Mestrado em Semiótica, Tecnologias da Informação e Educação) - Universidade Braz Cubas, Rio de Janeiro.

SANTOS, Cássio Miranda dos. **O perfil socioeconômico dos candidatos e dos matriculados pelos vestibulares da Unesp em 1993**: o grau de elitização dos cursos de Marília e Araçatuba. 1996. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília. São Paulo, 1996.

SANTOS, Eduardo Lamb. dos. **Quem é o candidato do concurso vestibular da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul? Perfil e tendências da última década**. 1999. 140 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SAUER, Leandro. **Abordagem bipolar do problema de classificação e escolha**. 2003. 150 f. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SCHLICHTING, Ana Maria Silveira. **Acesso ao ensino superior: uma nova página e múltiplos olhares**. Estudo de caso do sistema de avaliação do ensino médio - SAEM. 2002. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SILVA, Ana Paula Penna da. **Processos de escolarização das camadas populares das promessas de ampliação de oportunidades à realidade de exclusão: o que pensam os sujeitos envolvidos nesta contradição?** 2003. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SILVEIRA, Ana Lúcia da Costa. **O vestibular como mecanismo de seleção para o acesso ao ensino superior: um estudo na escola nacional de agronomia (ENA) da Universidade Rural do Brasil (URB), na década de 1960**. 2004. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Rio de Janeiro.

SOUZA, Joice Maria Minuzzi de. **“A questão da modernidade e os reflexos na educação superior – o difícil acesso à universidade”**. 1997. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

SOUZA, José Ricardo. **Processo Seletivo estendido: um mergulho na experiência do curso de Matemática**. 2008. 206 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

TOSCANO, Geovânia da Silva. **Vestibular: a escolha dos escolhidos**. 1999. 207 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

THUM, Carmo. **Pré-vestibular público e gratuito: o acesso de trabalhadores à universidade pública**. 2000. 201 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ZANDONÁ, Norma da Luz Ferrarini. **O espaço do contrapoder: o acesso à universidade pública e o perfil socioeconômico educacional dos candidatos ao vestibular da UFPR**. 2005. 476 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SITES CONSULTADOS:

BOLÍVAR, A. **Equidad educativa y teorías de la justiça**. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Andalucía, v. 3, n. 2.2005. Disponível em <<http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.pdf>>. Acesso em 20 fev. 2007.

BRASIL. **IBGE**. Censo Demográfico 2000. Resultados de amostra – Educação. Pessoas de 25 anos ou mais de idade, por nível educacional concluído, segundo o sexo, a situação do domicílio e os grupos de idade – Santa Catarina. Disponível em: FTP://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2000/educacao/UFs/. Acesso em: 15 set. 2009.

_____. **Lei nº 4.024/1961, Lei nº 5.540/1968, Lei nº 5.692/1971, Lei nº 9.394/1996, Lei nº 11.096/2005, Lei nº 10.861/2004**. Legislação Educacional MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=78&Itemid=221>. Acesso em: 1 nov. 2010.

KREIMER, Roxana. **História del mérito**. 2000. Disponível em: <http://www.geocities.com/filosofialiteratura>. Acesso em: 7 mar. 11.

Biografia de Carlos Leôncio de Carvalho. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_carlos_leoncio_de_carvalho.htm Acesso em: 27 mai. 2011.

Censo Demográfico do ensino superior <http://www.inep.gov.br/> Acesso em: 30 mai. 2011.

Matrículas em creches

brasileiras. <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/12891/brasil-deve-triplicar-numero-de-matriculas-em-creches-para-atingir-meta-do-pne>. _Acesso em: 2 jun. 2011.

Imagem da cidade de

Florianópolis <http://www.webluxo.com.br/menu/turismo/florianopolis.htm>. Acesso em: 10 ago. 2011.

Memória da Universidade Federal de Santa Catarina. http://antiga.ufsc.br/paginas/downloads/exposicao_posse_prata_Internet.pdf Acesso em: 10 ago. 2011.

ANEXOS

ANEXO 1



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO

Florianópolis, 2010.

Caro(a) graduando(a),

Contamos com sua colaboração durante a realização dos estudos que desenvolvemos na Dissertação de Mestrado e no quadro do Programa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq e BIP/UFSC), pesquisas que estão vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Temos por objetivo desenvolver um estudo que amplie os conhecimentos sobre a democratização, ou não, do acesso ao ensino superior público na Universidade Federal de Santa Catarina, tendo por foco o exame vestibular.

Sua colaboração é essencial e por favor, preencha este questionário cuidadosamente. Você não precisa se limitar aos espaços disponíveis, podendo utilizar o verso da folha caso não considere estes espaços como suficientes.

Para maiores esclarecimentos você pode nos constatar pelos e-mails:

sil.sato@uol.com.br e/ou marielee_martins@hotmail.com

Muito obrigada,

Prof.^a Dr.^a Ione R. Valle, Silvana R. Sato e Mariele Martins.

1. Dados pessoais:

Sexo: ☐ F ☐ M Data de nascimento: ____/____/____

Cidade e Estado de origem:

Origem étnica(cor): _____

Estado civil: _____

Número de filhos: ☐

Grau de instrução do seu cônjuge:

Profissão: _____

Grau de instrução de seu pai:

Profissão: _____

Grau de instrução de sua mãe:

Profissão: _____

Renda familiar mensal aproximada:

Onde mora atualmente: ☐ Casa própria ☐ Casa alugada
☐ Casa de parente ☐ Casa de amigos
☐ República ☐ Pensão

Outros Qual? _____

2. Contexto Educacional:

Frequentou instituição de Educação Infantil? ☐ Não ☐ Sim
☐ Pública ☐ Privada

Frequentou o ensino fundamental em escola: ☐ Pública ☐ Privada
☐ Maior parte pública
☐ Maior parte privada

Ano de conclusão do ensino fundamental: _____

Reprovou em alguma série do ensino fundamental? Não ☐ Sim ☐

Qual(is) série(s): _____

Frequentou o ensino médio em escola: ☐ Pública ☐ Privada

☐ Maior parte pública

☐ Maior parte privada

Turno: ☐ Matutino ☐ Vespertino ☐ Noturno ☐ Integral

☐ Outros

Reprovou em alguma série do ensino médio? ☐ Não ☐ Sim

Qual(is) série(s): _____

Ano em que concluiu o ensino médio: _____

Instituição, cidade e Estado

Fez curso técnico? ☐ Não ☐ Sim Qual(is):

Turno: ☐ Matutino ☐ Vespertino ☐ Noturno ☐ Integral

☐ Outros

Instituição e cidade

Fez supletivo? ☐ Não ☐ Sim

Turno: ☐ Matutino ☐ Vespertino ☐ Noturno ☐ Integral

☐ Outros

Instituição e cidade

Fez cursinho pré-vestibular? ☐ Não ☐ Sim ☐ Público
☐ Privado ☐ Público e privado

Turno: ☐ Matutino ☐ Vespertino ☐ Noturno ☐ Integral
Outros ☐

3. Questões Gerais:

Está cursando outro curso superior? ☐ Não ☐ Sim
Qual: _____

Em que universidade:

Já possui um curso superior? ☐ Não ☐ Sim Qual: _____

Em que universidade:

Como ingressou nesta universidade? ☐ Concurso vestibular
☐ Transferência ☐ Retorno

Se foi por transferência, onde estudava? _____

Se foi por retorno, quando e porque parou os estudos?

Quantas vezes prestou concurso vestibular para a UFSC?

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ ou mais

Para que cursos prestou? _____ / _____

 _____ / _____

Foi aprovado em outros vestibulares? ☐ Não ☐ Sim Quais cursos e universidades: _____

Você considera que o vestibular seleciona:

Os melhores alunos ☐ Os que estão mais bem preparados ☐

Os que têm mais sorte ☐ Os que fizeram bons cursinhos ☐

Outros ☐

Quais? _____

Curso que frequenta na

UFSC: _____ Fase: _____

Iniciou em: _____

Concluirá em (estimado): _____ Nota de corte do curso que frequenta
(do ano que antecedeu sua aprovação) _____

Turno: ☐ Matutino ☐ Vespertino ☐ Noturno ☐ Integral

Qual seu IA? _____

Qual o seu IAA? _____

Numa escala de 1 a 10, como você situa seu curso, quanto ao grau de
dificuldade para classificação no vestibular?

Justifique: _____

Cite três razões para a escolha:

Desta universidade	Do curso

Este curso foi sua 1ª opção? ☐ Não ☐ Sim Se não, qual foi
sua 1ª opção: _____

Seus pais participaram da escolha do curso? ☐ Não ☐ Sim
Como? _____

Seus pais participam da sua formação acadêmica? ☐ Não ☐ Sim
☐ Parcialmente

Como e por
quê? _____

Alguém influenciou sua escolha? ☐ Não ☐ Sim
Quem? _____

Você se considera bom aluno? ☐ Não ☐ Sim
☐ Parcialmente

Por
quê? _____

Já reprovou em alguma disciplina? ☐ Não ☐ Sim

Quantas? _____ Cite as principais razões:

Já pensou em trancar ou trocar de curso? ☐ Não ☐ Sim
Por quê? _____

Como classificaria o seu curso? ☐ Muito bom ☐ Bom
☐ Regular ☐ Ruim
☐ Outro

Justifique:

Onde pretende trabalhar quando se formar?

Já trabalha? ☐ Não ☐ Sim Se sim: ☐ Estagiário (a)
☐ Contratado (a)

O seu trabalho é remunerado? ☐ Não ☐ Sim
 Onde trabalha? _____

É seu primeiro emprego? Não ☐ Sim ☐

Em termos de oportunidades de emprego, como você situa seu curso numa escala de 1 a 10? _____

Justifique:

Cite três aspectos que você:

Considera importante para classificação no vestibular	Considera que leve a desclassificação no vestibular

Cite três aspectos do perfil dos alunos:

Que frequentam a UFSC	Que frequentam seu curso

Cite três aspectos das condições de aprendizagem dos alunos da UFSC:

Positivos	Negativos

Pretende fazer pós-graduação? ☐ Não ☐ Sim ☐ Talvez

Por
quê? _____

Pretende seguir carreira acadêmica? ☐ Não ☐ Sim ☐ Talvez

Por
quê? _____

O que você pensa sobre as oportunidades educacionais no Brasil,
sobretudo em relação ao ensino superior? _____

Você acha que o acesso às universidades públicas é: ☐ Justo

☐ Injusto ☐ Nem justo nem injusto ☐ Outro

Por quê?

Como foram os dias das provas do vestibular? _____

O que você pensa sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)? _____

Você concorda ou discorda da afirmação “A educação deve ser para todos”?

Sim ☐ Não ☐

Por quê? _____

Como você avalia o ensino e a aprendizagem no seu ensino médio?

Você tem colegas do ensino médio que não realizaram o exame vestibular? _____

Você se disporia a responder uma entrevista? Em caso positivo, preencha:

Nome: _____

E-mail: _____

Telefone _____

ANEXO 2

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO Campus Universitário - Caixa Postal 476 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil Fone: (48) 3721 9243 - Fax: (48) 3721 8703</p>
---	---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

Considerando os termos da Resolução no. 196, do Conselho Nacional de Saúde de 10 de outubro de 1996 e as determinações da Comissão de Ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, gostaríamos de convidá-lo(a) a participar das pesquisas intituladas, “Exame vestibular: o acesso à Universidade Federal de Santa Catarina de egressos do ensino médio (1985-2010)” e “Avanços e Limites na democratização do acesso à Universidade Federal de Santa Catarina: desempenho no vestibular segundo o sexo (1995-2010)”.

Sua colaboração é imprescindível para o desenvolvimento destes estudos, que visam a analisar o concurso vestibular da rede federal de ensino superior da cidade de Florianópolis, Estado de Santa Catarina, entre 1985 e 2010, nos seus aspectos quantitativos e qualitativos.

Ressalte-se que os dados coletados por questionários e entrevistas, seja por email, correios ou telefone, serão utilizados exclusivamente para o cumprimento dos fins acadêmicos e científicos acima especificados, e que sua identidade será sigilosamente preservada.

Estes projetos de pesquisas estão de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP. Número do processo 745.

IONE RIBEIRO VALLE
Professora Coordenadora
SILVANA RODRIGUES DE SOUZA SATO
Mestranda do PPGE
MARIELE MARTINS
Acadêmica Bolsista

Eu, _____
_____ declaro estar plenamente esclarecido (a) e concordo voluntariamente em participar das pesquisas intituladas: “Exame vestibular: acesso à Universidade Federal de Santa Catarina de egressos do ensino médio (1985-2010)” e “Avanços e Limites na democratização do acesso à Universidade Federal de Santa Catarina: desempenho no vestibular segundo o sexo (1995-2010)”.

Assinatura:

Data: ____/____/____.